

# IDENTITET I KLASSEROMMET

*”Det spiller ingen rolle hvilken kultur man har  
eller hvor man kommer fra”*

*En tematisk analyse*

***Herbjørg Larsen***

Mastergrad

Psykologisk institutt

Universitetet i Oslo

Mai 2008

## **FORORD**

Takk til veileder Astri Heen Wold som har gitt meg nyttige råd underveis i gjennomføringen av masteroppgaven. Astri Heen Wold har også sammen med andre undervisere ved universitetet i Oslo gitt meg den teoretiske bakgrunnskunnskapen jeg har. Takk for kunnskapen!

Takk til Mona-Iren Hauge for tips til spørsmålene i livs forms intervjuet.

Takk til elevene som deltok i intervjuet og gav meg resultatene som belyser prosjektets forsknings spørsmål. Takk til rektor som tillot meg å intervju elever ved denne skolen og klassestyrer som lot meg intervju elevene i klasserommet hans.

Takk til sønnen min på 14 år som gjorde noen prøveintervju sammen med meg. Jeg vil også takke han fordi han har lært meg mye om barns utvikling.

Veien fram til problemstillingen og forskningsspørsmålet i dette forskningsprosjektet har vært forholdsvis kronglete og lang. Det har derfor vært knapt med tid til gjennomføringen av undersøkelsen. Ideen til forsknings prosjektets problemstilling fikk jeg på en forelesning av Astri Heen Wold og gjennom litteratur som omtaler tospråklig undervisning og skoleprestasjoner blant minoritets elever. I første omgang var planen å gjøre et forskningsprosjekt som skulle gi svar på hvilke psykologiske prosesser som har betydning ved ekskludering av mennesker i samfunnet og å gjøre et kvalitativt forsknings intervju blant gatetiggere i Oslo. Det var imidlertid vanskelig å finne en veileder som kunne se denne problemstillingen fra et psykologisk perspektiv og derfor ble et nytt forsknings spørsmål valgt.

Oslo, mai 2008

Herbjørg Larsen

## **INNHALDSFORTEGNELSE**

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>1</b>
<b>INNLEDNING</b>	<b>1</b>
Problemstilling	3
<b>TEORETISK OG BEGREPSMESSIGE BAKGRUNN</b>	<b>4</b>
Karakterforskjeller mellom minoritets og majoritets elever	4
Identitet	4
Etnisk identitet og skoleprestasjoner	6
Sosial konstruktivistisk tilnærming til etnisitet og skoleprestasjoner	10
<b>METODE</b>	<b>15</b>
Det kvalitative forskningsintervjuet	15
Utvalg	17
Analyse og tolkning	17
Etiske vurderinger	18
<b>RESULTATER; Tolkning og diskusjon</b>	<b>19</b>
”Vi kan lære av hverandre”	19
”Det spiller ingen rolle hvilken kultur man har eller hvor man kommer fra”	25
”Kom hit, nerd!”	35
”Det krever mye arbeid”	41
<b>AVSLUTNING; Konklusjoner og implikasjoner</b>	<b>45</b>
<b>REFERANSELISTE</b>	<b>50</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>54</b>
Intervjuguide 1	54
Intervjuguide 2	57
Informasjonsbrev til skolene	63
Informasjonsbrev til foreldrene og elevene	65
Informert samtykke erklæring	66
Brev om godkjenning fra Regional komité for medisinsk forskning (REK)	
Brev om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)	

## SAMMENDRAG

*Tidligere forskning har vist at det er en sammenheng mellom elevers etniske identitet og skoleprestasjoner. Det er ikke blitt forsket på denne sammenhengen i norske klasseroms kontekster. Denne undersøkelsen går lengre enn tidligere forskning ved å undersøke hvilken betydning en norsk klasseroms kontekst har for elevenes etnisitet, oppfattelse av egne skoleprestasjoner og muligheten til å bli det de vil. Datamaterialet ble samlet inn og analysert ved hjelp av et kvalitativt "livs forms intervju" og tematisk analyse. Det ble gjort et kasus studium i en 10. klasse blant ungdomsskole elever hvor 65 % av elevene har etnisk minoritetsbakgrunn. Utvalget bestod av 5 elever med etnisk minoritetsbakgrunn og 3 elever med etnisk norsk bakgrunn. Datamaterialet ble klassifisert inn i 4 temaer; "Vi kan lære av hverandre", "Det spiller ingen rolle hva slags kultur man har eller hvor man kommer fra", "Kom hit, nerd!" og "Det krever mye arbeid". Resultatene viser at undervisningen tilpasses elevenes potensielle utviklings nivå og tilrettelegger for læring gjennom dialog. Elevene har en oppfattelse av at selv om de har forskjellig etnisk bakgrunn er de like. Elevene som får gode karakterer blir satt forventninger til av lærer og andre elever og identifiserer seg med skolekulturen.*

## IDENTITET I KLASSEROMMET

*"Det spiller ingen rolle hvilken kultur man har  
eller hvor man kommer fra"*

*En tematisk analyse*

## INNLEDNING

Foreldrene til Garnet har fortalt om sin historiske bakgrunn og sine opplevelser med diskriminering i samfunnet de kommer fra og vanskelighetene de møtte som innvandrere i Norge. Foreldrene sier i samtale med han at det er viktig å satse på utdanning og fremtiden og benytte seg av de mulighetene som finnes gjennom utdanning.

**Intervjuer:** Hva sier foreldrene dine om det du gjør på skolen?

**Garnet:** De er veldig fornøyd med at jeg jobber så bra at jeg kan drive med det jeg vil i fremtiden. De er jo innvandrere. Kommer fra Somalia. Pappa var arbeidsinnvandrere. Han kom like før krigen brøt ut og mamma kom etter han. De kjente ikke hverandre da. Hun flykta til Norge. De slet ganske mye og de har opplevd ganske mye vondt i livet som ikke jeg har opplevd. Og nå har de klart å jobbe seg opp til ganske gode jobber, i kommunen og i offentlig sektor. Og de vil at jeg ikke skal rote bort livet mitt, da vet de på en måte hvordan jeg kan komme til å få det. De har gått igjennom det selv. Så de syns det er bra at jeg tar alt alvorlig, og jobber så bra jeg kan, for det gjør at jeg får et bedre liv i fremtiden.

**Intervjuer:** Tror du at det er noe av det de har snakket med deg om som har gjort at du er blitt bra på skolen?

**Garnet:** Ja det er jo når de fortalte om åssen de hadde det, når mamma fortalte om hvordan hun hadde det da hun dro fra Somalia, åssen det var da det var krig. De fikk ikke sjansen til å gå på skole og lære noe, og de fikk ødelagt livet sitt, men nå har de klart å få det på rett kjøll igjen. Så de sier at det er ikke noe vits i å vente til..., du har alt du trenger, det er ikke noe vits i å ødelegge livet ditt og ta en utdanning

når du er 40 liksom, så du må bruke tida de, så du kan leve resten av livet ditt og nyte. Det gjør at jeg satser virkelig på skolen.

Gjennom samtaler med sine foreldre har Garnet fått innsikt i den historiske bakgrunnen til sin etniske gruppe. Foreldrenes samtaler med eleven har gjort at han har fått en større forståelse for at det er viktig å satse på fremtiden og benytte seg av de mulighetene som eleven har tilgjengelig gjennom utdanning. I barndommen har Garnet identifisert seg med sine foreldre og i ungdomsalderen rettes oppmerksomheten til videre kontekster i samfunnet og en skal velge om en vil følge i foreldrenes fotspor eller velge en annen retning (Erikson, 1950). På den ene siden vil elevenes forståelse for at det finnes barrierer i samfunnet medføre at han satser enda mer på skole og utdanning enn andre elever som opplever at samfunnet ikke setter stengsler for deres utdanning og planer med fremtiden. På den annen side kan elevens identifisering med sine foreldre som har opplevd en historie med diskriminering i samfunnet medføre at eleven ikke satser på utdanning fordi han har en negativ oppfattelse av egne muligheter i samfunnet (Bakken, 2003). Elevens foreldre har imidlertid utdannet seg i Norge og elevens identifisering med sine foreldre vil kunne gjøre at Garnet prøver å oppnå det samme som foreldrene gjorde etter at de kom til Norge. I tillegg vil identiteten hans være avhengig av kontekstene som omgir eleven (Berger & Luckmann, 1967). Den historiske konteksten han i dag befinner seg i vil være bestemmende for hvilke muligheter som finnes tilgjengelig for eleven.

Undervisningen i norske skoler skal bidra til å gi alle elever samme muligheter og bidra til elevenes inkludering og deltakelse i skole og samfunn. Skolen skal sikre at alle elever får samme mulighet til å utvikle seg på lik linje for å sikre at ikke noen faller utenfor og marginaliseres i det norske samfunnet. Målet er å minske klasseskiller og redusere økonomisk skjevfordeling. Samfunnet skal utvikles slik at makt, goder og plikter blir mest mulig rettferdig fordelt (St.meld. nr. 16. 2006 – 2007). Til tross for politiske mål om å utjevne karakterforskjellene mellom elever med etnisk minoritets bakgrunn og majoritets elever forblir forskjellene de samme fra år til år. Karakterer er viktig for ungdommers videre utdanningsvalg, og formell utdanning er deres inngangsbillett til arbeidsmarkedet. Ungdomsalderen er den perioden av livet hvor en prøver å finne svar på spørsmålet ”hvem er jeg” og identitet dannes. Ungdomsalderen ses på som avslutningen på barndommen og en overgangsperiode til voksen alder. Noe av det viktigste i ungdomsalderen er å bestemme seg for yrke, verdimeslige standpunkter og hva man skal bli som voksen (Erikson, 1950). Dette innebærer at utdanning blir en viktig virksomhet i overgangen til voksen alderen. Globaliseringsprosesser de siste tiårene har gjort at mennesker fra forskjellige steder og med

forskjellig etnisk bakgrunn møtes og de fleste samfunn i verden er blitt flerkulturelle. Det har gjort at spørsmålet rundt den etniske identiteten er blitt tydeligere og viktigere. De fleste norske klasserom i dag består av elever med forskjellig etnisk bakgrunn som prøver å finne svar på hvem de selv er i relasjon til hverandre. Sannsynligvis får skolekonteksten og andre videre kontekster utenfor familien større betydning i ungdomsalderen.

Denne undersøkelsen gir kunnskap om hvordan prinsippet om inkluderende undervisning gjenspeiler seg gjennom aktiviteter og relasjoner til lærer og andre elever i en flerkulturell klasseroms kontekst. Undersøkelsen gir mer spesifikt svar på disse spørsmålene;

*Hvordan oppfatter elevene klasseroms konteksten, sin etniske identitet, egne skoleprestasjoner og muligheten til å bli det de vil? Hvilken betydning har klasseroms konteksten for elevenes etnisitet, oppfattelse av egne skoleprestasjoner og hvem de skal bli?*

Tidligere forskning inkluderer i liten grad eksplisitt klasseroms kontekstens betydning for sammenhengen mellom elevenes etniske identitet og skoleprestasjoner. Forskning i Norge har ikke undersøkt hvilken betydning klasseroms konteksten har for elevenes oppfattelse av sin etnisitet, oppfattelse av egne skoleprestasjoner og hva de skal bli. Hensikten med undersøkelsen er å få en større forståelse for den norske klasseroms kontekstens betydning for elevenes etnisitet og oppfattelse av egne skoleprestasjoner og hvem de skal bli. Undersøkelsen prøver å oppnå en større forståelse for hvilke forhold i klasseroms konteksten som er med på å bekrefte elevenes identiteter og hvordan dette kan relateres til elevenes oppfattelse av egne skoleprestasjoner og fremtidsplaner. Tidligere forskning har hovedsakelig vist generaliserbare resultater som er representative for større populasjoner. Hensikten med denne undersøkelsen er å vise flere nyanser, variasjoner og individuelle forskjeller innenfor gruppene og hvordan elevenes oppfattelser av egne skoleprestasjoner kan variere avhengig av hendelser og forhold i konteksten. Hensikten med undersøkelsen er å få en større forståelse for hvilke forhold i klasseroms konteksten som er med på å forebygge marginalisering av mennesker i samfunnet.

Oppgaven begynner med å fremstille undersøkelsens teoretiske og begrepsmessige bakgrunn. Videre redegjøres det for forsknings metoden for innsamling av data. Deretter presenteres undersøkelsens resultater; tolkning og diskusjon av datamaterialet. Resultatene diskuteres under hvert tema. Avslutningen består av undersøkelsens konklusjoner, implikasjoner og begrensninger.

## **TEORETISK OG BEGREPSMESSIG BAKGRUNN**

### **Karakterforskjeller mellom minoritets og majoritets elever**

Norske undersøkelser viser at det er prestasjonsforskjeller mellom elever fra forskjellige etniske grupper. Elever med etnisk minoritetsbakgrunn presterer på et gjennomsnittlig lavere nivå i skolen enn majoritets elever (Hægeland, 2007; Bakken, 2003). Amerikanske undersøkelser som er gjort har vist samme resultater som undersøkelser fra forskning i norske skoler. Hvite og asiatiske elever fortsetter å prestere på et høyere nivå enn svarte og spansktalende elever. Undersøkelser viser at prestasjonsforskjeller i New York er de samme som andre steder i USA (Stiefel, Schwartz & Ellen, 2006). Til tross for forskning med initiativ om å utjevne forskjellene viser undersøkelser både i Norge og i andre land at karakternivå og forskjeller mellom ulike elev grupper viser stor grad av stabilitet fra år til år. Undersøkelsene gir ulike forklaringer på prestasjonsforskjellene mellom etniske grupper. Etterkommere av innvandrere gjør det noe bedre enn elever som selv har innvandret. Barn av høyt utdannede foreldre oppnår gjennomgående bedre skolerresultater enn elever som har foreldre med kortere utdanning (Hægeland, 2007). En stor del av prestasjonsforskjellene mellom etniske grupper forklares ved å vise til fattigdom og økonomiske ressurser, i tillegg til andre faktorer som språk ferdigheter (Stiefel et. al, 2006). Prestasjonsgapet skyldes ikke at minoritetsspråklige er mindre motivert og møter skolen med mer negative holdninger. Tvert imot gjør minoritetsspråklige elever mer lekser, de har i større grad enn majoritets elever planer om å ta langvarig utdanning, og de utsettes for et sterkere mobilitetspress hjemmefra. Prestasjons forskjellene skyldes i stor grad at minoritetsspråklige elever vokser opp i familier som har dårligere økonomi, lavere utdanning og mindre tilgang på bøker og PC (Bakken, 2003). I tillegg til disse forklaringene har en del forskning knyttet prestasjons forskjellene sammen med spørsmål omkring minoritets elevenes etnisk identitet. I det følgende skal vi se grundigere på hva tidligere forskning og teorier sier om slike sammenhenger fordi det er spesielt relevant for den foreliggende undersøkelsen.

### **Identitet**

Ungdomsalderen er en av de viktigste periodene for endring i indre kognitive strukturer, fra konkret til abstrakt tenkning (Marcia, 1980). I ungdomsalderen får man en større forståelse for det videre samfunnet og begynner å tenke på fremtiden. Ungdomsalderen ses på som avslutningen på barndommen og en overgangsperiode til voksen alder. Noe av det viktigste i ungdomsalderen er å bestemme seg for yrke, verdimeslige standpunkter og hva

man skal bli som voksen (Erikson, 1950). Tenåringens sinn kjennetegnes av moratoriet, som er et psykososialt stadium mellom barndommen og voksenalderen, og mellom den moralen og de sedvanene en lærte som barn, og den etikken som gjelder for voksenlivet. I dette ligger også spørsmålet om hvordan ungdommer skal knytte det de tidligere har tilegnet seg av roller og ferdigheter, sammen med dagens yrkesroller (Erikson, 1950).

James Marcia (1980) utviklet fire identitetsstatuser som bygde videre på Eriksons identitets teori. Identitets statusene består av moratorium, identitets diffusjon, forlukking og oppnådd identitet. Moratorium er en identitets krise hvor en er i ferd med å bestemme seg for yrke og verdimessig standpunkt. Unge mennesker som ikke har tatt et yrkes eller verdimessig standpunkt, uavhengig av om de har erfart en periode med moratorium eller ikke, befinner seg i en periode med identitets diffusjon. Personer som er forpliktet til et yrke og verdimessig standpunkt, men hvor avgjørelsene er tatt av foreldrene, befinner seg i en periode med forlukking. Individer som har vært gjennom moratorium og har gjort egne yrkes og verdimessige valg har oppnådd identitet (Marcia, 1980).

Som en konsekvens av at samfunnet i dag består av mennesker med forskjellig etnisk bakgrunn vil de fleste i ungdoms alderen i tillegg til avgjørelser omkring yrke og verdimessige standpunkter også være opptatt med å finne sin etniske identitet. Etnisk identitet bestemmes ved å se på i hvor står grad en person identifiserer seg med og føler tilhørighet til egen gruppe. Identifisering med egen gruppe vurderes ved å se på i hvor stor grad en person benevner seg selv i forhold til foreldrenes etniske gruppe eller i forhold til majoritets samfunnet. Tilhørighet vurderes også ut i fra sosial deltakelse og praktisering av kultur og holdninger til dette. Spesielt i ungdoms alderen er vennskap brukt som tegn på identitet og etnisk tilhørighet (Phinney, 1990).

Etnisitet får betydning i et klasserom med elever med forskjellig etnisk bakgrunn som prøver å finne ut hvem de er i relasjon til hverandre. Etnisitet er en selv definert og frivillig etnisk identitet som er dannet på grunnlag av en oppfattelse av en felles opprinnelse. Rase på den annen side er påført mennesket utenifra som en definisjon utviklet av andre. Etnisitet begrenses ikke til å gjelde bare elevene med etnisk minoritets bakgrunn, men gjelder også for elevene med etnisk norsk bakgrunn. Det som danner ens etniske gruppe er en subjektiv oppfattelse av en felles opprinnelse og historie. Fysisk likhet, kulturelle karakteristikk, språk, religion og historiske hendelser spiller en rolle i definisjonen av en felles opprinnelse (Verkuyten, 2005).

Etnisitet kan sees på som et aspekt ved akkulturering hvor det fokuseres på hvordan individet forholder seg til egen gruppe som undergruppe i relasjon til en majoritets gruppe.



Når en person har vokst opp i en kulturell kontekst og prøver å etablere seg i en annen kultur kan fire forskjellige akkulturerings strategier oppstå; *Integrering, assimilering, marginalisering eller ekskludering* (Berry, 1997). Integrering innebærer gjensidig respekt mellom kulturer og grupper og at minoritetsgrupper får ta vare på eget språk, religion og kultur. Integrering er prosessen der begge parter må endres og det skapes noe nytt. Assimilering som akkulturerings strategi innebærer på den annen side at man må innrette seg etter majoritets samfunnet. Når individer ønsker å beholde sin kultur, og samtidig ønsker å unngå interaksjon med andre, benyttes en ekskluderings strategi. Når det finnes liten mulighet til eller interesse for å beholde egen kultur, og liten interesse for relasjoner med andre, benyttes en marginaliseringsstrategi.

### **Etnisk identitet og skoleprestasjoner**

Erikson og Marcias identitets teorier viser en generell utvikling i stadier som er mer eller mindre lik for alle. Elever med etnisk minoritets bakgrunn skal som alle andre velge sine roller og bestemme seg for hvem de skal bli som voksne. Forskning har vist at elevers etniske identitet er knyttet til elevers oppfatninger omkring muligheter til å velge hvem de skal bli gjennom utdanning og prestasjoner på skolen (Fordham & Ogbu, 1986; Harper og Tuckman, 2006). I disse undersøkelsene viste det seg at minoritets elever presterte på et lavt nivå i skolen fordi de ikke så sammenheng mellom anstrengelser, akademiske prestasjoner og livslang suksess. I stedet for fokuserte elevene på måten mulighets strukturene i samfunnet forhindret at anstrengelser i forhold til skolearbeid virket belønnende i samme grad som for hvite studenter. Studentene som så seg selv som atskilt fra sin egen gruppe som de oppfattet negativt oppnådde høyere gjennomsnittskarakterer enn studenter som identifiserte seg med egen etniske gruppe.

Forskningen som fremlegges her har definert etnisk identitet på forskjellige måter. I følge sosial identitets teori formes individets oppfattelse av seg selv ved at individet er medlem av flere sosiale grupper og at medlemskapene bidrar positivt eller negativt til det bildet individet har av seg selv (Tajfel, 1987). Karakteristikkene ved egen gruppe, som status, rikdom eller fattigdom og hudfarge er viktig for individets oppfattelse av hvordan egen gruppe er forskjellig fra andre grupper i samfunnet. Individet gir karakteristikkene positive eller negative verdimessige betydninger. I følge sosial identitetsteori definerer medlemmene i en etnisk gruppe seg i forhold til gruppens kulturelle og historiske trekk som man vet at man ikke har til felles med andre som ikke er medlemmer i egen gruppe. Studier som undersøker sammenhengen mellom etnisk identitet og skoleprestasjoner antar på den ene side at en sterk

identifisering med egen etniske gruppe fører til en positiv selv forståelse og selv følelse og har derfor en positiv påvirkning på elevenes skoleprestasjoner. På den annen side antas det at minoritetsgrupper har internalisert fordommer og negative syn i samfunnet som dermed påvirker deres selv oppfattelse på en negativ måte og som følge av dette får betydning for elevenes skoleprestasjoner.

Tidligere forskning viste at svarte elever uttrykte en oppfattelse av at utdanning innebar å opptre som hvite (Fordham & Ogbu, 1986). Lave skoleprestasjoner var et resultat av at svarte elever i møte med andre elever fra samme etniske gruppe var redd for "å opptre som hvite" og dermed reduserte elevene sine akademiske anstrengelser. For å prestere på skolen måtte elevene enten assimileres inn i det hvite samfunnet på skolen eller benytte seg av strategier som skjulte deres "hvite identitet". Strategiene som ble benyttet av elevene som oppnådde akademisk suksess var å opptre i samsvar med sin egen gruppes holdninger og atferd slik at de beholdt sin svarte identitet. Dette gjorde de ved å delta i aktiviteter som reduserte oppfattelsen av dem som individer som kun er opptatt av akademiske aktiviteter. Generelt var disse elevene forsiktig med å skryte av sine prestasjoner og med å få for mye oppmerksomhet rettet mot seg og sine prestasjoner. Disse resultatene er i samsvar med forskning som viser at en minimal tilknytning til sin egen etniske gruppe og assimilering til majoritets kulturen er relatert til akademisk suksess (Arroyo, 1995; Harper & Tuckmans, 2006; Awads, 2007). Annen forskning viste at atferd og holdninger som beskrev svarte elever som presterte på høyt nivå var generelle prestasjonsholdninger som var vanlig blant alle ungdommer som presterte på et høyt nivå og forekommer ikke kun blant afrikansk amerikanske ungdommer (Arroyo, 1995). For alle studenter uavhengig av rase var det ofte en konflikt mellom oppnåelse av akademiske prestasjoner og opprettholdelse av relasjoner med venner. Andre studier har vist at en sterk tilknytning til egen gruppe gjorde at elevene ble klar over diskriminering av egen gruppe noe som lettet deres akademiske suksess. Elevenes tilhørighet til egen gruppe førte til at elevene presterte på et høyere nivå enn andre elever (Chavous et al, 2003). Som utfordring til undersøkelser som viste at "the burden of acting white" var knyttet til elevenes etniske identitet, viste annen forskning at mangel på motivasjon til å lære ikke var del av minoritets elevenes akademiske selv konsept (Cocley, 2003; Bakken, 2003). Akademisk selv konsept ble i vid forstand definert i forhold til hvordan en student ser på sine akademiske evner sammenlignet med andre studenter. Mer spesifikt ble akademisk selv konsept definert som ens holdninger, følelser og persepsjoner relatert til ens intellektuelle og akademiske ferdigheter. Undersøkelsen viste at elever med etnisk minoritetsbakgrunn var

akademisk motiverte og assosierte ikke akademiske prestasjoner med å "handle som hvite" (Cokley, 2003).

Resultatene fra tidligere forskning som har undersøkt betydningen av skole elevers etnisk identitet for deres skoleprestasjoner er inkonsistente. Noen av undersøkelsene viste at akademisk suksess var relatert til minimal tilknytning til egen etniske gruppe (Fordham & Ogbus, 1986; Arroyo, 1995; Harper & Tuckmans, 2006; Awads, 2007), mens det i andre undersøkelser viste seg at elever som presterte på høyt nivå fikk styrke og bekreftelse på grunn av sin etniske identitet (Chavous, 2003; Cokley, 2003).

Det meste av den tidligere forskningen som er gjort fokuserer på indre mentale prosesser og kognitiv kategorisering. Undersøkelsene som omtales her inkluderer bare i liten grad eksplisitt kontekstens betydning for sammenhenger mellom etnisk identitet og skoleprestasjoner. Sosiale relasjoner i konteksten har betydning for elevenes etnisk identitet, selv oppfattelse og skoleprestasjoner. Definisjonen av hvem man er vil være avhengig av sosiale relasjoner i klasseroms kontekster. Det vil være avhengig av hvem man er sammen med og hvordan konteksten blir oppfattet og definert (Verkuyten, 2005).

Undersøkelsene impliserer imidlertid kontekstens betydning for relasjonen mellom elevenes etniske identitet, akademiske selv konsept og skoleprestasjoner. Fordham & Ogbu (1986) foreslår at skolen må verdsette svart identitet på en måte som er forenelig med å prestere på skolen, slik at svarte elever ikke behøver å assimileres inn i den hvite skolen for å prestere på skolen. Arroyo (1995) hevder at svarte elever har et positivt akademisk selv konsept og at dette er knyttet til konteksten som har en positiv holdning til elevenes etniske identitet. Steele (1992) sier at lave skoleprestasjoner blant minoritets elever har å gjøre med identifisering med skolen. Elevene blir oversett og sett på som håpløse i klasserommet og dette medfører at elevene slutter å identifisere seg med skolen. Skolen er ikke en kilde til positiv selv følelse. Det har også vist seg at minoritets elever presterer bedre og viser høyere indre motivasjon i et svart undervisnings miljø, sammenlignet med elever i skoler med bare hvite elever, noe som kanskje bidrar til høyere akademisk selv sikkerhet. Dette er i følge Cokley (2003) en forenklet forklaring når man ser at elever med etnisk minoritets bakgrunn i hvite skoler presterer på et lavt nivå selv om de viser akademisk selv sikkerhet. Uavhengig av etnisk sammensetning i skolen, vil i tillegg oppmuntring fra lærere alltid bidra til elevenes positive akademiske selv konsept (Cokley, 2003). En annen undersøkelse studerte effekten av etnisk sammensetning og flerkulturell undervisning for elevenes globale og etniske selv følelse. Når det gjaldt sammensetning av elever med forskjellig etnisk bakgrunn, var det bare prosent andel av etnisk majoritets elever i klassen som viste signifikant effekt. Majoritets

elevene hadde en negativ påvirkning på både etnisk selv følelse og global selv følelse blant minoritets grupper. I situasjoner hvor antallet minoritets elever er liten, mangler det sosial støtte mot fordommer. For majoritets elevene hadde andelen elever av egen etniske gruppe ikke effekt på etnisk selv følelse. De fleste lærere tilhørte majoritetsgruppen og majoritets elevene befant seg i et miljø hvor egne gruppenormer var fremtredende. Global og etnisk selv følelse så ikke ut til å bli påvirket av antallet elever med samme etnisk bakgrunn eller antallet elever med forskjellig etnisk bakgrunn. Flerkulturell undervisning viste seg imidlertid å ha en positiv effekt på etnisk selv følelse for alle etniske grupper, også majoritets elevene (Verkuyten, 2004). Tidligere forskning har også vist at i en skolekontekst hvor det var store etniske forskjeller mellom minoritets og majoritets elevene, hadde minoritets elevene selv en oppfattelse av at deres identitet og skoleprestasjoner ble formet i relasjoner mellom dem og andre elever og lærere (Baber & Cooper, 2006). Majoriteten hadde forventninger til minoritets elevene som var fordomsfulle, rasistiske og som angrep deres identitet. Forventninger til dem ble bestemt ut fra deres sosioøkonomiske situasjon og hvor de bodde. Ut fra dette ble de vurdert som mindre verdifull, ikke ansvarlige, og mindre evnesterke. I motsetning til dette uttrykte minoritets elevene en stolthet over egne skole prestasjoner og evner og uansett karakterer mente elevene at de kunne klare hvilken som helst akademisk oppgave som ble gitt dem. Elevene ønsket større akademiske utfordringer og mente at det ble satt for lave forventninger til dem i skolen. Anerkjennelse av elevenes identiteter i relasjoner i klasserommet har vist seg å være viktig for elevenes skoleprestasjoner (Moje, 2004). Ungdommers identiteter som utspilles i skolen, identiteter dannet i relasjon til egen etniske, kulturelle og sosiale bakgrunn, kan komme i konflikt med verdsatte og anerkjente identiteter i skoler. Skolekontekstens betydning for elevers skoleprestasjoner kan forstås som kontekstens anerkjennelse av elevenes identitet ved at elevene oppfattes som sosialt og akademisk lovende. Hvis en elev har oppnådd lave skoleprestasjoner tidligere vil han bli oppfattet som en elev som presterer på et lavt nivå og det forventes at eleven presterer på samme nivå i fremtiden. Interaksjonen med denne studenten vil redusere mulighetene til å oppnå gode skoleprestasjoner i fremtiden. Det spiller en rolle hvordan måten eleven utspiller sin identitet, basert på den subjektive selv oppfattelsen, konteksten og relasjoner i elevens liv, og måten andre mennesker gir respons til og anerkjenner hvordan identiteten utspilles (Moje, 2004).

## **Sosial konstruktivistisk tilnærming til etnisitet og skoleprestasjoner**

Denne undersøkelsen viser en sosial konstruktivistisk tilnærming til hvordan elevenes etnisitet, oppfattelse av egne skoleprestasjoner og muligheten til å bli det de vil i fremtiden dannes i klasseroms konteksten. Konteksten viser til historiske, kulturelle og ideologiske omstendigheter, men også for lokale situasjoner som skolen. Konteksten blir også brukt til å referere til bestemte oppgaver eller aktiviteter det tas del i og til retoriske kontekster og samtaler (Verkuyten, 2005). Det er spesielt i ungdoms alderen at elevene skal bestemme seg for hvem de vil bli (Erikson, 1950), men elevenes oppfatninger av muligheter til å bli det de vil er også avhengig av den konteksten de befinner seg i. En sosial konstruktivistisk tilnærming til kunnskap representerer et alternativ til teorier som tar en monologisk basert tilnærming til kognitiv utvikling. Temaet om en monologisk versus en dialogisk basert tilnærming gjelder ikke valget mellom to gjensidig utelukkende eller konkurrerende modeller som prøver å forklare det samme, men to forskjellige antagelser som former vår måte å forstå tanke og språk (Rommetveit, 1992).

Forskjellene mellom to identiteter kan forstås i relasjon til forskjellige samfunn (Berger & Luckmann, 1967). En spesifikk forståelse av hvem man er vil være avhengig av spesifikke sosiale kontekster. Mindre sosiale kontekster som er involvert i både forming og opprettholdelse av identiteten bestemmes av samfunns strukturene. Identiteter som er blitt produsert av samspillet mellom individuelle bevisstheter og samfunns strukturer, reagerer på den gitte samfunns strukturen, opprettholder den, modifiserer den, eller omformer den. Spesifikke identiteter har oppstått i løpet av historien; disse historier er imidlertid dannet av personer med spesifikke identiteter (Berger & Luckmann, 1967).

I følge det sosial konstruktivistiske perspektiv er det aldri mulig å beskrive mentale prosesser uavhengig av den sosiale, situasjonelle og kommunikative kontekst (Rommetveit, 1992; Bakhtin, 1981). Alle kulturer har skapt sine egne ideelle personlighets typer, med verdsatte kvaliteter og kompetanse. I klasserommets intersubjektive rom viser en elevs handlinger, kunnskap eller prestasjoner ikke bare en individuell mental kompetanse, men også hva som er mulig å uttrykke i det intersubjektive rommet. Det intersubjektive rom formes gjennom forhandling mellom deltakerne i rommet hvor hver deltaker bidrar med sin del avhengig av hvordan de forstår situasjonen. Ansvar for hvem eleven kan være og elevenes evner og prestasjoner forflyttes fra hvert enkelt individ til det intersubjektive rom. Vurdering av elevenes evner går over fra å være en evaluering av elevens individuelle tanker til en evaluering av det intersubjektive rom og i hvor stor grad det inkluderer noen elever og ekskluderer andre (Hundeide, 2002). Elever med en annen identitet og kulturell bakgrunn enn

majoriteten i klasserommet kan mislykkes i skolen fordi de skiller seg fra den måten å være på som er aksepterte i klasserommet (Moje, 2004). Elever med etnisk minoritets bakgrunn som befinner seg i en skole som fungerer på majoritetens premisser kan oppleve å mislykkes med sine skoleprestasjoner. Ungdommers identiteter som er dannet i barndommen i relasjon til deres egen sosiale, kulturelle og etniske bakgrunn kan komme i konflikt med identitetene som anerkjennes og verdsettes i skolen. Klasserommets intersubjektive rom kan passe noen elvers identiteter og ikke andres. En ensidig vektlegging av en individuell kognitiv kompetanse betyr at ansvaret for elevens utvikling og prestasjoner legges på eleven alene. I følge et dialogisk perspektiv på utvikling vil elevenes identitet konstrueres i sosiale relasjoner mellom eleven og læreren og elevene seg i mellom (Rommetveit, 1992). I et klasserom som består av elever med forskjellig etnisk bakgrunn prøver å finne sin etniske identitet i relasjon til hverandre. Taleren bryter gjennom en fremmed begreps horisont hos lytteren, konstruerer sin egen ytring innenfor et fremmet territorium; lytterens forståelses bakgrunn (Bakhtin, 1981).

En historie med undertrykkende makt relasjoner på makro nivå har vært en av de vanligste forklaringene på faktorer som har bidratt til lave skoleprestasjoner hos tospråklige elever (Cummins, 1986). Elever fra minoritets kulturer ble tidligere undervist i spesialklasser og segregerte spesialpedagogiske tiltak. I 1975 ble lov om spesialskoler opphevet og man fikk i Norge en felles grunnskolelov for alle barn. Bak vedtaket lå integreringsprinsippet med innholdet at alle barn skulle ha tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser (Befring, 2002). Det ble hevdet at integrering bare førte til at elevene ble utsatt for assimilasjon og man prøvde å få disse elevene til å smelte sammen med flertallet og tilpasse seg skolen (Strømstad, 2004). Begrepet inkludering ble derfor innført hvor alles rettigheter til å være forskjellige skulle ivaretas. Inkludering er en prosess som gjør at skoler og samfunn må tilpasse seg mangfoldet. Både integrerings- og inkluderingsbegrepet bærer budskap om at alle har rett til å delta på lik linje i samfunnet. Integrering handler om en gruppe som skal inn i skolen, mens inkludering handler om endring av skolen og en prosess som gjør at skolen må tilpasse seg mangfoldet. Den inkluderende skolen skal markere seg som enhetsskole med en felles skole for alle hvor undervisningen er tilpasset hver enkelt elev (Strømstad, 2004).

Undervisningsformer som viser et pluralistisk syn hvor verdien av forskjellige kulturer anerkjennes heller enn å assimileres i majoritetssamfunnet, vil bidra med å forbedre elevenes skoleprestasjoner (Cummins, 1986). På mikronivå vil relasjonene mellom lærer og elever og elevene seg i mellom ha betydning for om elevene kommer til vise større anstrengelser med

skoleoppgaver. For elever med etnisk minoritets bakgrunn vil de små situasjoner, relasjoner og kommunikasjon i klasseroms konteksten være spesielt viktig på grunn av erfaringer med rasisme, stereotypier og diskriminering og mulighet til vennskap og sosial støtte. Elever som føler at lærer har tro på dem og viser omsorg for dem, vil legge større anstrengelser i skolearbeidet enn elever som føler at lærer ikke liker dem eller bryr seg om dem. Den typen relasjoner som dannes mellom lærer og elever på mikronivå er bestemt av makro interaksjoner i det videre samfunn (Cummins, 1986). Interaksjoner i klasserommet hvor elevenes identiteter bekreftes, vil være med på å motvirke diskriminerende holdninger i samfunnet. Klasseroms konteksten kan være nøytral i forhold til status og makt relasjoner som finnes i samfunnet for øvrig. Elevers identiteter bekreftes og skoleprestasjoner forbedres når elevene opplever at det vises respekt for den kulturen elevene har med seg i klasserommet. Undervisning som tar utgangspunkt i elevens sosiale virkelighet som påvirker deres liv vil bidra til å forbedre elevenes skoleprestasjoner. Dette kan sees i Vygotskys sosiokulturelle metafor “den nære utviklingssonen” (Vygotsky, 1978) som er distansen mellom ”det virkelige utviklingsnivå” som bestemmes gjennom selvstendig problem løsning og ”den nære utviklingssonen” som er bestemt gjennom problem løsning under veiledning av en voksen eller i samarbeid med mer kompetente jevnaldrende” (Vygotsky, 1978 s. 86). I følge Vygotsky (1978) begynner barns læring lenge før de begynner på skolen. Når barn entrer læringssituasjoner i skolen har de med seg denne forhistorien. Den kunnskap barn har med seg til skolen vil variere i forhold til elevenes etniske bakgrunn og kan være forskjellig fra skole kulturens måte tenke på. Konstruksjon av kunnskap i samarbeid mellom lærer og elever vil fungere effektivt bare i kontekster hvor studenters identiteter bekreftes og undervisningen tilpasses elevenes forståelses nivå. Undervisningen inkorporerer elevenes sosiale virkelighet som er knyttet til deres tidligere erfaringer (Vygotsky, 1978). I følge Rommetveit (1992) er det essensielle ved en sosialkognitiv og dialogisk tilnærming at menneskets kognisjon er dualistisk på den måten at tenkningens produkt viser både tanken til den som observerer og det som blir observert. Den ytre verden er skapt på grunnlag av en delt kulturell bakgrunn og får status av en delt sosial virkelighet. Menneskenes tanker utvikles gjennom dialog. I følge Rommetveit er et distinktivt trekk ved situasjoner med menneskelig diskusjon en spesiell ”attunement to the attunement of the other” (Wold, 1992 s. 22). En gjensidig forståelse mellom samtalepartnere er betinget av perspektiv taking med gjensidig tilpasning til hverandres perspektiv. Det opprettes felles fokus mot forhold av interesse som det legges mening i og snakkes om fra et perspektiv som begge parter deler i kommunikasjonen (Rommetveit, 1992). En slik form for undervisning er rettet mot det

samfunnet man ønsker at eleven skal fremme; sosial rettferdighet og demokrati. Undervisningsmetodene skal også fremme elevenes samarbeids evner og et demokratisk samfunn hvor det samarbeides om å løse problemer og alle kan si sine meninger. Målet ved undervisningen er å danne selvstendige individer som har en oppfattelse av å ha evner og er i stand til livs lang læring. Hensikten med undervisning i et demokratisk samfunn er å gjøre individer i stand til å fortsette å utdanne seg. – ”the object and reward of learning is continued capacity for growth” (Dewey, 1967).

Etniske minoritetsgrupper forhandler sine identiteter i relasjon til andre i mange forskjellige kontekster, hvor deres indre liv og følelse av identitet blir viktig (Verkuyten, 2005). De psykologiske konsekvensene er ikke atskilt fra diskursene, men er sosiale og dannet innenfor en delt forståelse og interaksjon. I studiet av etnisk identitet kan man kombinere på den ene siden hovedperspektivene innen psykologi med fokus på persepsjon, mentale prosesser og det som skjer inne i individer og på den annen side diskursiv sosial psykologi som er mer opptatt av det som skjer i samhandlinger og i samfunn. Identitet er ikke enten personlig eller sosial. Det er mulig å undersøke hvordan identiteter etableres i sosiale relasjoner, men også stille spørsmål om hvordan det føles eller betyr for individet å tilhøre en etnisk gruppe. Etnisk identitet er sosialt definert og konstruert, men er også kilde til en negativ eller positiv selv oppfattelse. Konstruksjon av elevenes identiteter i relasjon til hverandre i klasserommet medfører at elevene også danner seg en oppfattelse av seg selv og sin identitet.

Selv oppfattelsen består av ens tanker og holdninger man har om seg selv (Damon, 1988). Dette inkluderer alle vurderinger et individ bruker for å definere seg selv og skille seg selv fra andre. Elevenes selv oppfattelse består av elevenes tanker og holdninger til egne evner, psykologiske og sosiale karakteristikker som vaner og tendenser. Elevene danner en selv oppfattelse ved å vurdere sine egne evner og måter å handle og være på i relasjon til de andre i klasserommet. I følge William James (1961, s. 43) består selvet av ”Meg” og ”Jeg”. ”Uansett hva ”Jeg” tenker på, er ”Jeg” alltid mer eller mindre oppmerksom på ”Meg”, eller min personlige eksistens. ”Jeg” er det som erkjenner og som til et gitt tidspunkt er bevisst, mens ”Meg” bare er en av flere ting som ”Jeg” erkjenner”. ”Jeg” og ”Meg” viser til to forskjellige aspekter ved mennesket, men som ikke kan sees atskilt fra hverandre” (James, 1961). Elevene vil i relasjon til hverandre vurdere sine evner, vaner og tendenser ved å sammenligne seg med hverandre og definerer seg selv som lik eller som forskjellig fra andre i klasserommet. Videre kan selv forståelsen strekke seg ut over ens karakteristikker av en selv i dag til vurderinger om fortiden og fremtiden. Elevenes tanker, holdninger og vurderinger av sine egne evner, vaner og tendenser i dag vil gi elevene en oppfattelse av hvem de kan bli i



fremtiden. Selv oppfattelsen inkluderer også forestillinger av hvordan man forblir den samme eller endrer seg over tid, hvilke prosesser som teller ved endring ved en selv og oppfatninger om hvilken rolle man selv spiller i forming av disse prosessene (Damon, 1988). I følge dette vil elevenes selv oppfattelse også bestå av elevenes oppfattelser av hvilken rolle de selv spiller i forming av sin etnisitet, egne prestasjoner og muligheten til å velge hvem de vil bli i fremtiden. Elevene kan oppleve at skolekulturen og samfunnet for øvrig setter krav til hvordan de skal være og at de må innrette seg etter måter å være og handle på som er i strid med deres egen identitet. Selv oppfattelsen inkluderer også evalueringer som danner det kognitive grunnlaget for selv følelse. Elevenes vurderinger og tanker omkring sin etnisitet, prestasjoner og muligheter til å bli det de vil, kan medføre at elevene får en negativ eller positiv selv følelse (Damon, 1988). En selv forståelse vil til en viss grad også være basert på ens observasjoner av selvet i relasjon til andre, og skylder en stor del ens persepsjon av andres holdninger mot en selv. Elevenes etnisitet og oppfattelse av egne skoleprestasjoner vil være avhengig av hvilke holdninger andre elever og lærerne har til dem i klasseroms konteksten, og hvordan elevene vurderer sine egne måter å handle og være på i relasjon til andre. I en klasseroms kontekst er det alltid noen bestemte koder for hvordan man skal være og handle på for å bli godtatt av andre elever og lærere i klasserommet. Imidlertid vil elevene alltid ha sine egne individuelle personligheter som ingen kan endre på. Det personlige selvet og de sosiale relasjoner overlappes ikke fullstendig. Det finnes mange sosiale virkeligheter som selvet må forstå for å fungere sosialt, men på den annen side vil ens følelse av selv identitet alltid bestå av en kjerne med personlig erfaring og oppfatninger som ingen sosial påvirkning kan bestemme. "Selvet er relasjonelt og individualistisk, subjektivt og objektiv, flerfoldig og enhetlig. Selvet er også dualistisk på den måten at det opprettholder sin essensielle identitet over tid og omgivelser mens det samtidig har potensial for å være mottakelig for alle tenkelige typer endringer" (Damon, 1988). Selvet må forstås i dets sosiale og kulturelle kontekst. Klasseroms konteksten skal vise forståelse for mangfold og likeverd og elevene skal gjennom undervisnings metoder inkluderes i klasserommet. Målet ved undervisningen er å danne selvstendige individer som har en positiv oppfattelse av egne evner. Selvet blir ikke bare påvirket av sosiale faktorer, men konstrueres gjennom sosiale interaksjoner ved hjelp av språket. Elevene får en forståelse for hvem de er i samtaler og interaksjon med andre elever og lærere i klasseroms konteksten. Det er i prosessen hvor erfaringer snakkes om, fortolkes og evalueres sammen med andre at man får en forståelse av seg selv (Fivush & Buckner, 1997).

Barns optimistiske eller pessimistiske måter å tenke på oppstår i relasjoner med omsorgspersoner (Seligman, 1991). Barn lytter til alle ordene i forklaringene som gis på

hendelser, spesielt negative hendelser, og gjør disse forklaringene til sine egne. Når barn kritiseres for det de gjør, tror de at dette er sant og benytter kritikken til å lage seg en forklarings stil. Elevenes optimistiske eller pessimistiske måter å tenke på og forklare hendelser og situasjoner i klasserommet kan ha betydning for elevenes oppfattelser av egne prestasjoner på skolen.

Elevene bringer med seg erfaringer fra en kontekst til en annen og de erfaringer elevene har ervervet utenfor skolen har elevene med seg inn i klasseroms konteksten. Erfaringer som elevene innhenter i en skoletime overfører eleven til andre skoletimer. Erfaringer som eleven innhenter i relasjon til en lærer, vil eleven bringe med seg i relasjon til andre lærere. Slik forløper elevens utvikling som en spiral med flere transaksjoner mellom eleven og viktige andre i elevenes miljø over tid. Elevens utvikling kan sees på som et produkt av en kontinuerlig dynamisk interaksjon mellom eleven og den sosiale kontekst. Erfaringer barnet mottar i miljøet er ikke uavhengig av barnet, men en funksjon av barnets handlinger og karakteristikk. Den måten eleven har handlet på tidligere kan derfor være en sterk determinant for elevens erfaringer i dag. En elevs handlinger kan endres som funksjon av miljøet og miljøet endres som funksjon av elevens handlinger (Sameroff, 1987).

## **METODE**

Undersøkelsen benyttet kvalitativ metode for å oppnå en beskrivelse av innholdsmessige kvaliteter ved hendelser og relasjoner i klasserommet. Hensikten med undersøkelsen var å finne ut hva som er i elevenes bevissthet og hvordan elevene tenker og føler omkring hendelser og situasjoner i klasseroms konteksten. Undersøkelsen ser elevene gjennom deres egne beskrivelser og kategorier de selv ser seg innenfor og ikke gjennom objektive kategorier som de er blitt plassert under av andre.

Et kassstudium ble gjennomført i et klasserom hvor omtrent 50 % av elevene har etnisk minoritets bakgrunn. Undersøkelsen presenterer ikke generaliserbare resultater, men det som gjelder for en det gjelder kanskje også for andre i lignende situasjoner.

### **Det kvalitative forskningsintervjuet**

Innsamling av data har foregått ved hjelp av et kvalitativt forskningsintervju med elever fra en 10. klasse ved en ungdomsskole i Oslo. Intervjuet foregikk som en samtale mellom meg og eleven, hvor jeg ved hjelp av språket får tilgang til elevenes tanker og følelser. Gjennom intervjuet prøver jeg å få beskrivelser om intervjupersonens livsverden og

deres erfaringer og opplevelser. Jeg benytter et "livsformsintervju" (Andenæs, 1991). hvor siktemålet er å få tak i elevens egen forståelse av seg selv og sine liv og den sosiale sammenhengen de inngår i. Metoden er knyttet til elevenes livssituasjon. Intervjuet er tilrettelagt slik at det får den informantene til å beskrive hvordan noen hendelser framtrer, med fokus på nylige og virkelige hendelser. I intervjuet stilte jeg eleven spørsmål om det som har skjedd i løpet av en av de siste skoletimene, fordi elevene da vil huske best hva som har skjedd i klasserommet. Elevene fortalte så detaljert som mulig om en skoletime, fra det ringte inn til time til det ringte ut igjen. I tilknytning til hendelsene i klasserommet gikk jeg nærmere inn på forskjellige tema, som fag, undervisningsmetode, kommunikasjon med andre elever og lærere, språk, etnisk sammensetning og vennskap. I tillegg ble det snakket litt om elevenes opplevelser i kontekster utenfor skolen, som familie, venner og bosted. Ved å stille spørsmålet "er det alltid slik", fikk jeg informasjon om det som skjer til daglig og variasjoner fra det alminnelige. Ut fra dette ble det en rekke utdypende spørsmål for å finne ut hvordan eleven forstår hendelsene den inngår i. Spørsmålene hvordan og hvorfor ble stilt gjentatte ganger til stadig nye hendelser, for å få informasjon om hvordan de forstår og opplever hendelsene.

Gjennom et kvalitativt forsknings intervju oppnås valid kunnskap på den måten at redskapet i intervjuet er språk og språket retter oppmerksomheten bort fra en objektiv, så vel som en subjektiv virkelighet. Intervjuet tar sted i en bestemt mellompersonlig kontekst hvor man kommer frem til en intersubjektiv kunnskap.

Undersøkelsens opplysninger om elevenes karakterer er basert på elevenes selv rapportering og behandles ut i fra en antagelse om at disse er troverdige.

Spørsmålene ble stilt så likt som mulig til alle. Det vil likevel alltid være forskjeller i elevenes måter å reflektere over det som har skjedd i løpet av skoletimen. Det ble benyttet to forskjellige intervjuguide blant de fire første og de fire siste informantene i undersøkelsen. I den første intervju guiden ble det ikke spesifisert hvilke temaer det skulle snakkes om i løpet av intervjuet, men det ble snakket om temaene fag, undervisningsmetode, kommunikasjon mellom lærere og elever og etnisk sammensetning. I den andre intervjuguiden ble temaene spesifiserte og det ble i tillegg lagt til temaene språk og andre kontekster utenfor skole konteksten. som familie, venner og bosted. I den andre intervju guiden ble det også stilt flere oppfølgings spørsmål slik at de gir fyldigere opplysninger om elevenes oppfatninger av klasseroms konteksten. Transkripsjonene av det innsamlede datamaterialet fra intervjuet utgjorde 100 sider.

## **Utvalg**

Utvalget er strategisk og ikke valgt ut på bakgrunn av representativitet. Elevene går siste året på ungdomsskolen. Undersøkelsen ble gjort i et norsk klasserom hvor 65 % av elevene har etnisk minoritets bakgrunn. 3 av elevene i utvalget har etnisk norsk bakgrunn og 5 av elevene i utvalget har etnisk minoritets bakgrunn. 4 av elevene i utvalget var jenter og 4 av elevene i utvalget var gutter. Veileder hadde oversikt over prosentandel med etnisk minoritetsspråklige elever i alle ungdomsskoler i Oslo og tok kontakt med noen utvalgte skoler som hadde rundt 50 % elever fra språklige minoriteter per telefon for å finne ut hvilke skoler som hadde interesse for å delta i undersøkelsen. Deretter ble det sendt ut informasjonsbrev om undersøkelsen til to skoler som kunne tenke seg å delta. Rektor videresendte informasjon til klasseforstanderne ved skolens 10. klasser. En klasseforstander og elevene i en av klassene ville delta. I løpet av februar og begynnelsen av mars gjorde jeg 8 intervjuer ved en av skolene som ligger et stykke utenfor Oslo sentrum. Alle elevene i denne klassen hvor foreldrene og elevene gav tillatelse til det ble intervjuet.

.

## **Analyse og tolkning**

Datamaterialet ble analysert og tolket ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en metode for identifisering, analysering og rapportering av mønstre og tema i datamaterialet. Analysen begynte med at jeg gjorde meg kjent med materialet gjennom transkribering og lesing av intervjuene. Interessante trekk ble fordelt på 29 forskjellige koder og relevante data ble lagt til hver kode. Disse kodene ble bearbeidet og resulterte i 4 temaer som kom frem fra det kodede datamaterialet. Temaene bestemmes ut i fra om det fanger noe essensielt i relasjon til forskningsspørsmålet og ikke ut i fra om det er utbredt i datamaterialet. Tema ble så sjekket mot kodene under hvert tema og mot hele datamaterialet for å se om de utgjør sammenhengende mønstre. Til slutt ble hvert tema definert og navngitt. Analysen er ikke en linear prosess, men innebærer en konstant bevegelse frem og tilbake mellom hele datasettet, kodede utdrag fra data som er analysert, og analysen som produseres. Sluttet på analyseprosessen innebærer rapportering av mønstrenes og temaenes innhold og mening.

Informantenes egen forståelse av sitatene i intervjuet formuleres i en forkortet form, tilnærmet lik Kvaless "meaning condensation" (Kvale, 1996: s. 193). Informantenes meninger uttrykkes i kortere generelle beskrivelser av alles meninger under hvert sitt tema, med sitater fra intervjuet som eksempel. Individenes forskjellige meninger, variabiliteten blant informantene og eventuelle motsetninger kommer likevel frem innenfor hvert tema.

Presentasjonen av resultatene fokuserer først og fremst på tema i datamaterialet, men vil være personfokuseret innenfor hvert tema når personene demonstrerer noe vesentlig ved temaet. Fortolkningen går lengre enn å reformulere subjektens selv – forståelse og inneholder også en kritisk sunn fornufts forståelse. I tillegg gjør jeg en latent analyse, eller som Kvale sier; ”Meaning interpretation” (s. 201), hvor sitatene rekontekstualiseres innenfor en større referanseramme. Konteksten for rekontekstualisering vil være det teoretiske perspektiv jeg har på forsknings området.

Tematiseringen av datamaterialet ble drevet både av min teoretiske førkunnskap og av datamaterialet. Jeg lette etter temaer i materialet, men benyttet min teoretiske bakgrunn til fortolkning av datamaterialets meningsinnhold. Det meste av litteraturen på området ble lest før innsamling av datamaterialet. I denne undersøkelsen tok analysen utgangspunkt i innsamlet empirisk materiale, samtidig som tolkning av materialet blir gjort ved hjelp av den teoretiske forståelsen jeg hadde av problemstillingen. Undersøkelsen er abduktiv og preges av en middelposisjon mellom induktiv og en deduktiv tilnærming (Mason, 1996).

### **Etiske vurderinger**

Det ble inngått avtale om informert samtykke med både elevene og deres foreldre. Informantene var mellom 15 og 16 år og var på grensen mellom barn og ungdom. På grunn av dette ble det innhentet tillatelse fra foreldrene. Informert samtykke erklæring ble vedlagt informasjonsbrevene til skolen. Prosjektet behandler sensitive personopplysninger og indirekte person identifiserende opplysninger som rasemessig eller etnisk bakgrunn. Det ble også innhentet informasjon om direkte personidentifiserende opplysninger som navn, skole, alder og klasse. Prosjektet ble derfor vurdert og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. I intervjuet benyttes det psykologisk metode og prosjektet ble derfor også godkjent av REK. Personidentifiserende opplysninger er ved prosjektslutt anonymisert ved at informantene er gitt fiktive navn og andre identifiserbare trekk i oppgaven er endret eller grovkategorisert. Under behandling av datamaterialet var det bare jeg som hadde tilgang til personidentifiserende opplysninger. Opptak på lydbånd, elektronisk lagret transkribering og lagrede identifiserbare personopplysninger ble slettet ved prosjektets slutt.

## RESULTATER

### Tolkning og diskusjon

#### Presentasjon av deltakerne og deres karakterer:

Øyvind, Garnet og Claudia presterer over gjennomsnittet, og har karakterer mellom 5 – 6. (Øyvind har etnisk norsk bakgrunn og Garnet og Claudia har etnisk minoritets bakgrunn). Leonard, Kumar, Sivasakthy og Rebecca presterer gjennomsnittlig eller over gjennomsnittet, med karakterer 3 – 6. (Leonard har etnisk norsk bakgrunn mens Kumar, Sivasakthy og Rebecca har etnisk minoritetsbakgrunn). Marit presterer under gjennomsnittet og får karakterer som ligger mellom 2 – 4. (Marit har etnisk norsk bakgrunn).

#### *”Man kan lære av hverandre”*

I dette klasserommet befinner det seg elever som representerer flere forskjellige etniske grupper. I følge enhetsskolens likhets prinsipp skal det praktiseres en rettferdig form for undervisning som inkluderer alles identiteter og gir alle samme mulighetene til å lære og finne ut hvilke evner man har og hvem man skal bli. Denne form for undervisning blir spesielt tydelig i en pluralistisk klasseroms kontekst hvor elevene som møtes i klasserommet har forskjellig etnisk bakgrunn. I følge dette undervisnings perspektivet kommer elevene til klasserommet med forskjellige erfaringer og kunnskaper, og undervisnings metodene som benyttes innebærer at undervisningen tilpasses elevenes forskjellige kunnskaps og erfarings bakgrunn. Elevene forteller at de i løpet av timene løser oppgaver ved hjelp av forskjellige aktiviteter både individuelt og i samarbeider med hverandre og med læreren.

**Intervjuer:** Jeg vil du skal snakke så detaljert som mulig om en bestemt skoletime som du husker. For eksempel første skoletime som var før du møtte her. Hva som skjedde og hva dere gjorde og hva dere snakket om til hverandre i løpet av skoletimen. Du kan begynne fra det ringte inn, og så beveger vi oss fremover til det ringte ut igjen.

**Øyvind:** Jeg kan ta de to første timene da. Da hadde vi engelsk. I den første timen jobba vi med leksa. Vi skulle lese om en myte om hvordan mennesket og planter kom til verden. Så prata vi med sidemannen, og vi stilte hverandre spørsmål, og sånne ting. Så andre timen gikk vi inn på datarommet for å finne fakta om New Zealand og Australia. Vi skal skrive brev, eller en artikkel om New Zealand og Australia

Elevene beskriver det som skjer i løpet av en skoletime, fra det ringer inn til time til det ringer ut til friminutt igjen. Elevene forteller at i begynnelsen av timen informerer læreren om hva som skal foregå i løpet av timen og hva elevene skal gjøre i timen. Resten av timen jobber elevene med oppgaver, individuelt eller i samarbeid. Elevene forteller at de leser

tekster individuelt og setter seg sammen etterpå og stiller hverandre spørsmål til tekstene. I en time benyttet elevene seg av bibliotek og datamaskin for å hente informasjon som skal brukes til å løse en skriftlig innleverings oppgave. I en annen time ble det sett på film og i etterkant av filmen diskuterte elevene hendelsene i filmen og hvordan de tolket hendelsene. I en av timene hadde elevene muntlige presentasjoner av oppgaver som de hadde løst. Elevene vurderte hverandres fremførelser og gav hverandre karakterer sammen med læreren. En elev forteller om en time hvor elevene øvde til kulturkveld. Elevene forteller også om timer som er satt av til studietid hvor de kan gjøre leksene på skolen. I studie tiden har elevene også kontaktlærertid hvor de kan komme med beskjeder og diskutere sine forskjellige meninger om hvordan de vil ha det på skolen. Garnet forteller at lærerne har med seg oppgaver i hver time som gjør at alle elevene får utfordringene de trenger i timen slik at de kan prestere innenfor sitt potensial.

**Garnet:** Vi har gått her i tre år nå, så vi har fått kartlagt hvor gode vi er, og gitt læreren en pekepinn på hva slags utfordringer vi trenger, så læreren har ofte med seg utfordringer av forskjellige vanskelighets grader. Så hvis vi har matte, som jeg er ganske god i, så har de med seg ekstra oppgaver som er mer utfordrende enn andre. De prøver å tilpasse. Det er noen fag som er vanskelig nok i seg selv, så de trenger ikke tilpasses. Jeg tror læreren prøver å tilpasse til hver enkelt elev.

I skoletimene som elevene forteller om er læreren tilgjengelig i klasserommet slik at elevene kan spørre om hjelp til å løse oppgaver som de har fått utdelt i begynnelsen av timen.

**Intervjuer:** Snakka du noe med læreren i timen?

**Leonard:** Ja, jeg kunne gå og spørre om hjelp liksom. Når vi skal begynne å jobbe med oppgaver, sier han at vi skal gjøre de og de oppgavene, og at vi kan spørre om hjelp hvis det er noe vanskelig.

Det er slik elevene foretrekker å ha undervisningen og liker ikke så godt når lærer står og snakker for mye i timen. Rebecca sier at man får dårlige karakterer hvis man bare sitter og hører på læreren fordi man ikke får jobbet skikkelig med stoffet og det blir også kjedelig i lengden og det kan være vanskelig å forstå hvis ikke læreren forklarer klart og tydelig, men Rebecca sier at hvis man ikke forstår det læreren underviser går det greit og det er bare å rekke opp hånden.

**Rebecca:** Vi har byttet lærer i matte flere ganger. Noen lærere er bedre til å forklare, mens andre ikke klarer å forklare ordentlig og da får man ikke så gode karakterer. Jeg er ikke fornøyd med det fordi jeg syns jeg kunne ha gjort det mye bedre hvis jeg hadde fått bedre forklaring. Jeg må jobbe enda mye mer for å få det til bedre.

**Intervjuer:** Hvordan syns du at det skal være?

**Rebecca:** Jeg syns at når timen begynner skal lærer forklare i 20 - 25 minutter, og så la oss jobbe med oppgaver, og ikke bare står der og snakke i to timer. Eller noen ganger kan de bare gi blaffen og la oss jobbe.

**Intervjuer:** Hva liker du best?

**Rebecca:** Hvis de snakker for mye, går det ut over tema. De må snakke presist og tydelig sånn at vi forstår hva vi skal gjøre.

**Intervjuer:** Er det vanskelig å forstå det som lærer forklarer?

**Rebecca:** Det varierer fra lærer til lærer. Som oftest er det ikke så vanskelig. I fjord var det en som hadde dialekt, som var litt vanskelig å forstå. Nå går det greit. Nå skjønner jeg det meste. Jeg bare rekker opp hånden og spør. Det er helt greit.

Elevene foretrekker å holde på med forskjellige aktiviteter enten individuelt eller i samarbeid. Hvis de får velge selv liker elevene best å samarbeide med andre i de fleste tilfellene. Elevene sier at de liker best å jobbe i samarbeid fordi man da har en venn ved siden av seg og da kan de snakke sammen og dele erfaringer og løse oppgaver sammen. Alle elevene sier at de liker best å jobbe i grupper fordi man kan dele tanker og meninger og lære av hverandre. Hvis noen andre har noen svar som er bedre så kan man få inspirasjon fra andre og man lærer mer i samarbeid enn alene.

**Øyvind:** Jeg liker best å jobbe i grupper, med en annen, fordi det jeg ikke tenkte på det tenkte kanskje han og kanskje det han ikke tenkte på, det tenkte jeg på. Man kan lære av hverandre.

I studietimene kan elevene velge selv om de vil jobbe selvstendig eller samarbeide. Elevene synes det er veldig greit med studietid fordi man kan få gjort mye lekser på skolen slik at det ikke blir så mye lekser å gjøre når man kommer hjem. Elevene sier at de liker studietiden fordi de kan bestemme litt selv hva de skal gjøre og fordi man kan få hjelp av den som sitter ved siden av eller man kan gå og spørre læreren om hjelp. Elevene synes de lærer best på denne måten.

**Claudia:** En time jeg husker spesielt? Studietimen. Det er en time hvor man kan gjøre lekser. Man kan bestemme litt selv hva man skal gjøre. Det gjaldt en innlevering. Jeg husker i alle fall at venninna mi stilte meg et spørsmål om hvordan forholdet mellom Gud og mennesker er. Og så begynte jeg å svare på det.

**Intervjuer:** Hvordan ville du at det helst skulle ha vært? Syns du det er greit jobbe på den måten?

**Claudia:** Ja, Det er egentlig greit. Da får man også hjelp av den som sitter ved siden av, eller så kan du også spørre om hjelp fra læreren. Jeg tror ikke at det finnes noen bedre måte å gjøre dette på enn den måten her.

**Intervjuer:** Hvorfor liker du denne måten?

**Claudia:** Det gjør at vi kanskje blir mer aktiv. Hvis vi også stiller spørsmål eller hvis en venninne stiller meg spørsmål, så husker du det også bedre. Det er også mye enklere å forstå enn å lese det også bare fra boka.

I studietimene har elevene også kontaktlærertid hvor elevene i samarbeid med lærer får komme med meninger om hvordan de vil at undervisningen skal være og hvordan de lærer best. En elev sier at lærerne er veldig opptatt av at elevene skal være med på å bestemme og gi sine meninger om hva som er best, kulest og hva som gir elevene best lærings utbytte. Elevene sier at de har blitt hørt mye i det siste. Alle elevene sier at de synes det er veldig greit at de får være med på å bestemme hvordan de vil jobbe i timene slik at de får jobbe på den måten som de selv synes de lærer best. I kontaktlærertiden får elevråds representantene sagt fra om elevene har noen saker som bør diskuteres.



**Sivasakthy:** Da får jeg liksom sagt min egen mening og hvilke syn jeg har på ting, og hva vi syns skulle vært bedre, eller hva som er dårlig eller hva som er bra, hva vi trenger eller ikke. Vi får sagt egne meninger og hørt på andre og diskutert hva vi skal gjøre for å få det bedre. Det syns jeg er ganske bra.

Elevene er med på å vurdere hverandres fremførelser sammen med læreren og slik lærer elevene hva læreren krever av dem selv ved å se hvordan læreren vurderer andre og hva læreren krever av andre. Elevene syns det er greit å høre på andres fremførelser fordi man får erfaring med fremførelser på den måten og man lærer hvordan man skal gjøre fremførelsen selv.

**Rebecca:** Det er bra, fordi da vet du liksom hva du selv må gjøre, og en får erfaring på den måten. Du lærer av andre sine feil og du vet hvordan de gjør det og man ser hva som kreves. Når du har vurdert andre og sett hvordan andre gjør det. Man ser hvordan læreren vurderer og hva lærer krever.

Elevene forteller at undervisningen er tilpasset hver enkelt elev slik at alle får prestere innenfor sitt potensielle utviklings nivå. Dette er i følge et undervisnings perspektiv om at elevene kommer til skolen med ulik erfaring og kunnskaps bakgrunn og skal bidra til at alle får samme muligheter til å prestere på skolen (Vygotsky, 1967). I timene som elevene forteller om er undervisningsmetodene som benyttes i dette klasserommet i tillegg tilrettelagt for læring i dialog mellom lærer og elever og elevene seg i mellom. Dette skiller seg fra den form for undervisning hvor læreren snakker det meste av timen og underviser fra kateteret og som medfører en ”lukket” kommunikasjon (Lidèn, 2001). Kateterundervisning kan benyttes for å undervise et stort antall elever samtidig, men tar ikke hensyn til elevenes individuelle forskjeller. Denne form for undervisning tar utgangspunkt i en antagelse om at alle elever i klasserommet tenker likt, forstår det samme og befinner seg på samme kognitive nivå (Piaget, 1992). Elevene lytter og er ikke selv med på å aktivt konstruere sin egen kunnskap. Dette interaksjons mønsteret begrenser elevene i å fritt manipulere, skape og ta del i tenkning på et høyere nivå (Cummins, 2000). Undervisning hvor elevene og lærer er i dialog med hverandre i klasserommet gir forskjellene mellom elevene en viss betydning (Lidèn, 2001). Undervisning som tilrettelegger for læring i dialog medfører at autoritære maktrelasjoner i skolen kan bli omformet til samarbeidende makt relasjoner i interaksjonen mellom elevene og lærer. En samarbeidende klasseroms interaksjonen gjør elevene i stand til å relatere innholdet i undervisningen til sine egne erfaringer og gjør at elevene deltar aktivt i sin egen læring. Elevene kan tenke og løse problemer med utgangspunkt i sitt kunnskaps nivå når de finner frem til svar på spørsmål ved å hente litteratur, fakta og informasjon på data og biblioteket. Elevene jobber kreativt og skriver brev og artikkel og skaper noe nytt ut fra egen forståelse av informasjonen de har funnet (Cummins, 2000). Elevene har medbestemmelsesrett og får være

med på å bestemme hvordan de vil ha det i klasserommet. Dette resulterer i at elevene får en oppfattelse av å mestre og å ha kompetanse og dette er av stor betydning for at elevene skal utvikle seg til å bli selvstendige mennesker som voksne og med evne til å ta ansvar. Elevene forteller at hvis de ikke forstår det læreren sier, kan de rekke opp hånden for å spørre. For at elevene skal lære ved hjelp av kateter undervisning er lærerne i dialog med elevene i klasserommet. Lærer og elever er i dialog med hverandre når det stilles spørsmål og det gis svar i kommunikasjon mellom lærer og elever, ved at lærer stiller spørsmål til elevene eller ved at elevene stiller spørsmål til læreren. Elevene lærer i dialog ved å vise forståelse for hverandres tanker og perspektiver for oppgaven som skal løses (Rommetveit, 1992). Ved å få være med på å vurdere hverandres muntlige fremførelser, innhenter elevene seg et innblikk i hvilke kriterier som læreren setter for deres egne prestasjoner. Elevene lærer en felles kunnskap og forståelsesmåte når de får være med på å vurdere hverandres fremførelser. Elevene tilegner seg lærerens måte å se verden på som hører skolen til. Dette gir elevene mulighet til å få innsyn i skolens måter å handle, tenke og snakke på og hva som forventes av dem. Dette er undervisningsmetoder som gir alle elevene like muligheter til å få tilgang til hverandres kunnskaper og skolekulturens tradisjoner.

Ved å benytte undervisningsmetoder hvor lærer og elever er i dialog med hverandre i klasserommet unngår man at læreren fremtrer som en autoritær maktperson i relasjon til elevene (Cummins, 2000). Makten gis tilbake til elevene ved at læreren ikke er en autoritær person ved kateteret som representerer makt kulturen i samfunnet og skolekulturen som av mange kan oppfattes som fin-kulturen. Elevenes læring er viktigere enn å formidle kunnskap som bare noen få forstår. Dette innebærer at elevene uansett etnisk bakgrunn får like muligheter til å lære. Det gir flere av elevene oppfattelse av å prestere og medfører at skolekulturen ikke blir oppfattet som en fremmed kultur i forhold til elevenes etniske og sosiale bakgrunn.

I følge tidligere forskning i flerkulturelle klasserom kan elevenes førkunnskaper være forskjellig fra kunnskaper og måter å være på i klasserommet som representerer skolekulturen (Lidèn, 2001; Moje, 2004). Elevenes tidligere erfaringer utenfor skolekonteksten, i relasjon til sine foreldre og andre viktige personer, har elevene tilegnet seg en egen måte å forstå hvordan man skal snakke og handle på som skiller seg fra skolekulturen (Vygotsky, 1978). Derfor vil elevenes tolkninger, innspill og ideer virke forstyrrende hvis de ikke passer inn med lærerens opplegg. Dette fører til at de forskjellene som finnes mellom elevene, i liten grad blir gitt oppmerksomhet og gjort til tema i undervisningen. I følge Lidèn (2001) legges det merke til forskjellene ved at det snakkes om deres kultur og religion og man synger og hilser på deres

språk, men til daglig består undervisningen av fremgangsmåter og metoder for vurdering som er tradisjonelt norske og det forventes at elevene skal kunne dette. Undervisningen tilrettelegger ikke for dialog og foregår ofte som om det ikke finnes forskjeller. Dette diskvalifiserer barn som ikke har vokst opp i akademiske familier og har erfaringer fra en annen kulturell bakgrunn hvor det er andre måter å være på enn det som forventes av en i skolekulturen. I timene som elevene i min undersøkelse forteller om er undervisningen tilrettelagt for læring i dialog og tar på den måten hensyn til elevenes ulike evner, forutsetninger og kulturelle bakgrunn. Elevene samarbeider om å løse oppgaver og lærer er tilgjengelig i klasserommet slik at elevene kan spørre om hjelp hvis de trenger det. Kunnskapen er først og fremst sosial og konstrueres i interaksjon mellom individer, siden internaliseres kunnskapen på et individuelt nivå (Vygotsky, 1978).

I følge forskning i andre flerkulturelle klasserom prøver skolen å overføre tradisjoner og kunnskaper til elevene uten å spørre etter hvilke kunnskaper og tenkemåter elevene har tilegnet seg utenom undervisningen (Lidèn, 2001). Det kan komme av at man oppfatter barns erfaringsomgivelser som identiske med det skolen formidler. Standarder for hva skolen forventer at barna skal kjenne til gjøres i liten grad eksplisitt. Undervisningen foregår i følge tidligere forskning som om det ikke finnes forskjeller mellom elevene (Lidèn, 2001). Skolens normative forventninger til tenke måter og handlemåter forankret i en forståelse for et nasjonalt fellesskap og en felles kultur arv. Elevenes forskjeller som hadde med deres bakgrunn og erfaringer å gjøre ble i liten grad gjort til gjenstand for eksplisitt kommunikasjon i klasserommet. Det ble rettet oppmerksomhet mot det de har til felles, for å unngå å gjøre noen forskjellige, definere noen som ulike de andre og følgelig ble elevenes særtrekk underkommunisert. Elevene med etnisk minoritets bakgrunn får sjeldent mulighet til å formidle hvem de er og hva de gjør på fritiden til de andre elevene i klasserommet. Majoritets elevene oppfatter dem som å mangle kompetanse i forhold til sin egen kompetanse, og det minoritets elevene kan, blir ikke snakket om eksplisitt.

Skolens oppgave er å utvikle elevenes identiteter og deres forståelse for hvem de er og hvem de skal bli. Den norske enhetsskolen skal undervise i felles tradisjoner, verdier og kunnskaper. Kunnskapen skal formidles på en rettferdig måte slik at alle får like muligheter til å lære og velge hvem de vil bli. Undervisningen skal bidra med å utjevne klasseforskjeller ved at alle får like muligheter til å tilegne seg samme kunnskap og ferdigheter uansett etnisk og sosial bakgrunn. I min undersøkelse praktiseres undervisningsmetoder i følge prinsippet om tilpasset undervisning i en skole for alle. Undervisningssituasjoner hvor elevene tar aktivt del

i sin egen læring og er i dialog med sine omgivelser bekrefter elevenes forskjellige identiteter og elevene er aktivt deltakende i konstruksjon av sin identitet.

*”Det spiller ingen rolle hva slags kultur man har  
eller hvor man kommer fra”*

Elevene prøver i møte med andre elever med forskjellig etnisk bakgrunn å utforske sin etnisitet. Både etnisk norske elever og elevene med etnisk minoritets bakgrunn prøver å finne ut hvem de er i relasjon til hverandre. Etnisitet er en subjektiv oppfattelse av den etniske identitet som elevene selv danner seg i relasjon til både sin egen etniske gruppe og andre etniske grupper. Hvilken oppfattelse har elevene av sin etnisitet? Medfører enhets skolens likhets politikk at elevene assimileres i undervisningssituasjonene og tilpasser seg majoritetens måte å være og handle på eller gjøres forskjellene universelle og usynlige gjennom en inkluderende undervisnings praksis? Oppfatter elevene seg som forskjellige eller som like i relasjon til hverandre i klasserommet? Inkluderer elevene hverandre og har de en oppfattelse av å være integrerte i klasseroms miljøet? Elever som oppfattes som forskjellige av andre kan bli utestengt fra kommunikasjon med andre elever og lærere. Eventuelle ekskluderende holdninger blant mennesker i samfunnet kan holdes utenfor klasseroms konteksten.

Elevene sier at i denne klassen kjenner alle elevene hverandre og mange av elevene har kjent hverandre siden de gikk på barneskolen. Elevene sier at de har et godt forhold til hverandre og at de trives i klasserommet. Noen av vennene i klassen er elevene også sammen med på fritiden og de bor i nærmiljøet og er naboer. Det er ingen i denne klassen som ikke har venner, og elevene sier at de syns det er bra at de har venner og god kontakt med andre i klassen. Elevene med etnisk minoritetsbakgrunn syns det er bra at det er mange etnisk norske elever også i klassen og at klassen består av mange elever med forskjellig etnisk bakgrunn. Alle elevene mener at det er bra at klassen ikke består av bare etnisk norske elever eller bare etnisk minoritetsspråklige elever og at klassemiljøet blir bra når klasserommet består av folk med forskjellige meninger. Elevene aksepterer hverandre for den de er i klasserommet og har ikke en måte å handle og være på som ikke er aksepterte blant elevene i klassen.

**Rebecca:** Når man er alene og ikke kjenner noen er det litt trist. Det er bra at man har kontakt, og kjenner folk i klassen og i skolen. Da blir man også litt aktiv. De som ikke har venner er stille hele tiden. Det er ikke noe bra egentlig. Det er kipt.

**Intervjuer:** Er det noen som ikke har venner i klassen?

**Rebecca:** Nei. Alle har venner. De kjenner hverandre og har venner i parallell klassen.

**Intervjuer:** De som ikke har venner blir ofte sittende stille?

**Rebecca:** Ja, men vi har ingen som ikke har venner i klassen.

**Intervjuer:** Hva er grunnen til at noen ikke har venner?

**Rebecca:** Jeg vet ikke. Det varierer fra en person til en annen. Det kan være en person som er helt idiot og er slem, og da gidder ingen være venner med dem. Andre ganger er en person sjenert og ikke tør å snakke med noen. Det er litt forskjellig.

Elevene sier at det ikke spiller noen rolle hvilken etnisk bakgrunn man har og at de er venner på tvers av etniske grupper. Elevene med etnisk minoritets bakgrunn sier at de har både etnisk norske venner og venner med etnisk minoritets bakgrunn. Alle elevene sier at det ikke er noen forskjell på etnisk norske elever og elevene med etnisk minoritetsbakgrunn. Alle elevene i intervjuet mener at det ikke betyr noe hvilken etnisk bakgrunn man har, men at det viktigste er hvordan personen er. Elevene sier at det ikke er store forskjeller på elevene i klassen, men elevene har sin egen personlighet og de fleste er hyggelige og snille. Elevene har i relasjon til hverandre en oppfattelse av at alle er veldig like. Marit sier at hun ikke synes det spiller noen rolle om elevene i klassen hennes har forskjellig etnisk bakgrunn og ser på det som en fordel at det er elever med forskjellig etnisk bakgrunn i klassen og sier at det er positivt på den måten at elevene kan sitte å snakke om kulturen i landene hvor de har sin etniske opprinnelse. Marit synes ikke at det er forskjell på elever som kommer fra forskjellige land.

**Intervjuer:** Kan du fortelle hvordan det er å være i en klasse med elever med forskjellig etnisk bakgrunn?

**Marit:** Det har ingen forskjell. Jeg synes det er bare bra. I visse fag har vi om forskjellige land og da kan jo de sitte og fortelle om det. Det er vel egentlig ikke så stor forskjell å møte folk fra andre land enn å møte en norsk person. Jeg ser ikke på det som noen forskjell i hvert fall. En venn er en venn.

**Intervjuer:** Er elevene i klassen din veldig forskjellige?

**Marit:** Ikke egentlig.

**Intervjuer:** Er alle veldig like hverandre?

**Marit:** Ja.

Alle elevene sier at det er greit og ikke stressende å være i en klasse med elever med forskjellig etnisk bakgrunn. Kulturelle forskjeller praktiseres ikke i klasserommet og elevene handler ikke på forskjellige måter selv om de har forskjellig etnisk bakgrunn. Elevenes kulturelle forskjeller inkluderes imidlertid gjennom fag og undervisning på skolen, og mange av elevene viser interesse for og synes det er spennende å lære om forskjellige religioner og kulturer. Skolen pleier også å arrangere kulturkvelder der elevene underholder og bidrar med forskjellige kulturelle innslag. Alle elevene med etnisk minoritets bakgrunn har besøkt foreldrenes hjemland noen ganger og omgjøres mennesker fra foreldrenes etniske gruppe

utenom skoletid. Elevene med etnisk minoritetsbakgrunn sier at de prøver å kombinere foreldrenes kultur og å leve i Norge og elevene syns de kombinerer begge kulturene godt. Elevene sier at det feires ikke tradisjoner og høytider på skolen på annen måte enn at man får fri fra skolen. Når de tradisjonelle høytidene som påske og jul skal feires får elevene fri fra skolen i ei uke. Elever som feirer andre tradisjoner enn disse får fri en dag for å feire sine høytider.

Rebecca sier at hun ikke syns det er noe stress å være i et klasserom med elever med forskjellig etnisk bakgrunn. Når det er mange elever med forskjellig etnisk bakgrunn kan man lære om hverandres kulturer og Rebecca tror dette kanskje er mer godtatt når det er mange forskjellige elever representert i klassen enn hvis det bare var norske elever i klasserommet. Rebecca sier at elever som har en annen etnisk bakgrunn enn dem selv ikke handler forskjellig fra andre elever i klassen. Hun sier at det spiller ingen rolle hvilken kultur man har eller hvor man kommer fra og at det viktigste er hvordan personlighet elevene har. Rebecca syns ikke at elevene er forskjellige og at alle elevene i klassen er hyggelige og snille. Hun sier at folk oppfører seg ikke annerledes om de har en annen kulturell bakgrunn.

**Intervjuer:** Kan du fortelle hvordan det er å være elev i en klasse med elever med forskjellig etnisk bakgrunn?

**Rebecca:** Det er helt greit. Det er ikke noe stress. Folk oppfører seg annerledes enn de gjør hjemme. Alle oppfører seg nesten likt. Det er ikke sånn at han gjør det fordi han har en annen kultur. Det betyr ikke noe hvilken kultur folk har. Det viktigste er hvordan personen er. Det spiller egentlig ingen rolle. Det spiller ingen rolle hva slags kultur man har eller hvor man kommer fra. Det kan hende at man lærer om andres kulturer, hvis man er interessert. Når det er bare norske kan det hende at det blir bare bråk. Det er bra at man er forskjellige.

**Intervjuer:** Er det store forskjeller mellom elevene i klassen?

**Rebecca:** Det er ikke store forskjeller, men de fleste har sin egen personlighet. De fleste er hyggelige og snille.

Kumar sier at han har en oppfattelse av at han er en vanlig person som alle andre mennesker og han sier at han er glad for at han alltid kan være seg selv og ingen kan bestemme hvem han skal være. Han forteller hvor han kommer fra og hva han heter og at han ikke har en oppfattelse av å være forskjellig fra andre.

**Intervjuer:** Først vil jeg at vi skal snakke om din opplevelse av hvem du er. Du kan fortelle hvem du er.

**Kumar:** Jeg er jo menneske liksom. Er det noe annet å si? Jeg heter Kumar. Jeg kommer fra Bangladesh. Hva mer skal jeg si? En vanlig person, liksom. Helt vanlig.

**Intervjuer:** Hvorfor tror du at du er den personen som du er? Eller hvorfor er du som du er?

**Kumar:** Fordi jeg er så glad. Jeg vil være som jeg er. Jeg trenger ikke være som andre er. Jeg trenger ikke bli som andre og gjøre som andre gjør. Jeg er meg selv.

**Intervjuer:** Er du alltid den samme og er det du selv som bestemmer hvem du skal være?

**Kumar:** Det er ikke sånn at man kan gjøre hva man vil, men jeg er meg selv liksom. Hvis jeg ikke føler for det, så går jeg ikke for det. Det er ikke sånn at noen kan komme å overtale meg til å bli en annen person.

Ingen av elevene har oppfattelsen av at de må være på andre måter i skole konteksten enn i andre kontekster. Elevene sier de kan være seg selv på skolen og er stort sett den samme på skolen, hjemme og blant venner og har ingen opplevelse av at de må være på en bestemt måte for å bli godtatt på skolen. Skole miljøet er ikke et fremmed sted i forhold til den personen elevene opplever seg selv som.

**Intervjuer:** Er du den samme personen sammen med venner, på skolen og i familien?

**Claudia:** Egentlig stort sett den samme både hjemme og med venner. Det er liksom ikke sånn at jeg glemmer meg for noe som jeg er flau over. Alle de vennene jeg har nå er personer som liker meg som jeg er.

Selv om elevene sier at det ikke spiller noen rolle hvilken etnisk bakgrunn elevene har og at de ikke har en oppfattelse av at elevene er forskjellige, så viser elevene likevel at de på en måte skiller mellom hverandre. Dette viser seg blant annet ved at elevene er mer eller mindre integrerte gjennom vennskaps forholdene i det flerkulturelle klasserommet. Marit sier at elevene med etnisk norsk bakgrunn har venner fra forskjellige land, men at de på en måte holder seg mest sammen med andre etnisk norske elever. Garnet synes det er bra at det ikke bare er elever med etnisk minoritets bakgrunn i klassen slik som det er i mange andre klasser ved skolen. Han liker at det også er en del etnisk norske elever i klassen og sier at dette gjør klasseroms miljøet bedre. Garnet har ganske mange venner både fra sin egen etniske gruppe og etnisk norske venner, men at han foretrekker å være sammen med etnisk norske venner og andre elever med etnisk minoritetsbakgrunn som er godt integrert i det norske samfunnet. Leonard sier at han har flere venner med etnisk minoritetsbakgrunn enn etnisk norske venner og at noen av hans beste venner har etnisk minoritetsbakgrunn. Sivasakthy sier at hun har en del etnisk norske venner, men ikke så veldig mange.

**Intervjuer:** Har du mange norske venner?

**Sivasakthy:** Jeg har en del, men ikke veldig mange. Jeg er mest sammen med indere da. Fem av vennene mine er indiske. I klassen henger jeg sammen med afrikanere. Det er jo tre norske jenter i klassen som jeg pleier å prate med i timen og sånn. Egentlig bare de.

**Intervjuer:** Hva er det som gjør at du er mest sammen med utenlandske elever?

**Sivasakthy:** Jeg henger mest sammen med de jeg kommer fra samme barneskole da. På barneskolen var det nesten ingen norske elever, nesten bare utenlandske. Derfor, siden det bare var tre nordmenn, så henger jeg nå bare med to av dem. Jeg sier hei, og hva skjer og sånt.

**Intervjuer:** Er du sammen med de norske som du gikk på barneskolen sammen med?

**Sivasakthy:** Det er jeg. Det er også mange nordmenn i området her vi bor. De som jeg går i klassen med har jeg blitt god venn med noen, men ikke alle. Jeg snakker til dem, men vi har ikke blitt så gode venninner.

**Intervjuer:** Hvorfor er det sånn tror du?

**Sivasakthy:** To av dem liker jeg ikke i det hele tatt. De oppfører seg veldig dårlig i mot oss.

På den måten elevene benevner seg selv og andre elever i relasjon til hverandre viser også at elevene skiller mellom hverandre. Alle elevene i intervjuet benevner seg først og

fremst ut i fra foreldrenes etniske gruppe. Elevene med etnisk norsk bakgrunn sier at de er norsk og elevene med etnisk minoritetsbakgrunn sier at de er indisk, pakistansk, afrikansk, etc. Elevene med etnisk minoritets bakgrunn sier at de føler seg som både etnisk norske og som etniske minoriteter og benevner seg følgelig også som for eksempel norsk afrikansk. Elevene sier at når de møtes i klasserommet benevnes elevene med etnisk minoritetsbakgrunn som utlendinger og elevene med etnisk norsk bakgrunn benevnes som norske.

**Intervjuer:** Sier dere at dere er utenlandske?

**Garnet:** Når vi prater med dem, så er vi vel utenlandske, men offisielt så blir det barn til foreldre med innvandrers bakgrunn. Vi hadde en diskusjon om det i samfunnsfag, og vi kom fram til at vi er jo ikke innvandrere. Det er foreldrene våre som vandra hit. Vi er egentlig født og oppvokst her, så det er egentlig riktig å si foreldre med innvandrers bakgrunn, eller barn med foreldre med innvandrers bakgrunn. Når vi prater med hverandre, så blir det utlendinger.

**Intervjuer:** Sier du det selv, eller sier du at du er norsk?

**Garnet:** Her så blir jeg vel utlending, men når jeg for eksempel reiser til Gambia, eller hjem, da jeg reiste dit, da var jeg norsk. Her er jeg utlending og der er jeg norsk.

**Intervjuer:** Hva er det som gjør at det blir sånn?

**Garnet:** Det er vel kanskje evnen til å skille seg ut for mennesker. Man finner alltid der man ikke passer inn, og her passer jeg ikke inn, eller jeg passer inn, men jeg er annerledes fordi jeg har en annen hudfarge, mens der er jeg annerledes fordi jeg har en annen barndom, en annen oppvekst,

**Intervjuer:** Så føler du deg som afrikaner eller norsk?

**Garnet:** Jeg føler meg litt som begge deler, men når jeg prater, så ofte blir jeg som afrikaner. Det er det foreldrene mine også sier. Du er norsk i følge passet ditt og sånn du er født, men hudfargen forandrer seg aldri. Du er og blir sett på som innvanderer. Det må du også godta. Jeg er en norsk afrikaner.

Noen av elevene har oppfattelsen av at deres kulturelle tradisjoner ikke er de samme og at de i noen tilfeller blir ulikt behandlet på skolen. Garnet sier at det hender at de norske elevene sitter og snakker om hva de har gjort etter ferier, spesielt etter vinter og påskeferier snakkes det om at de har vært på ski og han er hjemme sammen med venner og familie. Marit og Rebecca sier at de synes det er urettferdig at etnisk minoritets elever bare får en dag fri for å feire sin høytid og at alle skulle fått ei hel uke fri for å feire sine helligdager på samme måten som når jul og påske feires.

**Intervjuer:** Pleier dere å feire høytider andre enn de tradisjonelle norske på skolen?

**Rebecca:** Nei, de feirer påske og har påskeferie og juleferie, men de som har andre tradisjoner får for eksempel ikke fri for å feire en uke ramadan. De får bare en dag fri. Det er litt kipt. Jeg synes det er urettferdig, fordi det har vært muslimer lenge her i Norge. Kanskje 50 - 100 år. Jeg synes de skulle hatt ei uke fri, siden de andre har ei uke juleferie og påske. Jeg synes de skulle fått ei uke fri til å feire ramadan.

**Intervjuer:** Hvorfor det?

**Rebecca:** De fleste er ganske religiøse. Jeg er det. Når andre får fri til å feire sine høytider, da synes jeg at jeg også burde få det.

**Intervjuer:** Har du noen betydning for din selv oppfattelse at dine tradisjoner ikke feires?

**Rebecca:** Jeg bryr meg ikke om hva de feirer, men jeg synes det er urettferdig. De feirer sine fast og ikke vi. Jeg synes det er litt forskjellsbehandling. Det er urettferdig at vi får fri bare en dag i ramadan.

Elevene har i liten grad opplevd å bli utsatt for diskriminering i samfunnet eller på skolen. I området hvor skolen ligger er det mange mennesker med forskjellig etnisk bakgrunn.



Øyvind sier at han tror at noen kanskje syns at det er litt for mange ikke etnisk norske beboere i området, men at flertallet syns det er greit og respekterer mennesker med etnisk minoritetsbakgrunn. Kumar er enig i dette og tror at det finnes noen rasister, men at de fleste ikke beskriver mennesker med en annen etnisk bakgrunn som annerledes enn dem selv. Kumar mener at de fleste nordmenn ser på mennesker med etnisk minoritetsbakgrunn som likeverdige i forhold til seg selv. Claudia tror at ukjente mennesker vurderer henne ut i fra utseende og hudfarge. Derimot tenker ikke venner og de som kjenner henne og vet hvem hun er på hvilken etniske bakgrunn hun har, men bare på hvordan eleven er i sitt indre. Elevene sier at de selv ikke har opplevd så mye diskriminering eller rasisme ute blant mennesker i samfunnet. Elevene sier at de ikke har opplevd diskriminering i det hele tatt i klasserommet og på skolen. Det er 65 % elever med etnisk minoritets bakgrunn på skolen og Garnet sier at det derfor er lite diskriminering.

”De som starter på denne skolen, har skjönt at det er mange innvandrere her. Sånn er livet og sånn kommer det også til å være når folk flytter hit fra andre strøk. Det er skoler i nærheten her som er såkalt hvite skoler, men de som starter her skjønner. Det er denne skolen de vil på. Det er ikke noe vits i å lage noe bråk om at andre har en annen hudfarge”.

Garnet sier at det er delte meninger om den etniske sammensetningen i skolen og at det kanskje er noen som syns at det hadde vært bedre med flere norske elever på skolen. Han sier at de fleste tror at det er bedre læringsmiljø i skoler hvor flertallet av elevene er etnisk norske.

**Intervjuer:** Hva tror du de norske elevene syns om at det er elever med forskjellige kulturer på skolen?

**Garnet:** ”Det er mange utlendinger også, de som prøver å satse ordentlig og få seg jobb, så er det mange som tenker at de skal dra til skole i byen, for der er det flere norske, folk som vil utdanne seg. Det er vel en fordom på en måte. Jeg vet ikke om det er riktig eller galt, men det er sånn folk tror. Utlendinger selv også tenker at det er bra å ha flere norske på skolen. Jeg også tenker på videregående skole, Oslo katedral skole. Der er det ikke så mange utlendinger og der er det bra lærings miljø”.

**Intervjuer:** Her får man støtte når det er flere elever med innvandrer bakgrunn?

**Garnet:** Når det er færre innvandrere, føler man seg kanskje litt spesiell, og det vil helt klart være litt rart når man har vært lenge i dette miljøet.

**Intervjuer:** Du tror det er bedre skoler der hvor det er færre innvandrere?

**Garnet:** Jeg vil ikke si at det er bedre skoler. Ikke at man lærer mer heller. Jeg vet ikke hvorfor, men jeg vil prøve ut det også, for nå har jeg prøvd dette siden jeg ble født, og forandring fryder.

Tidligere forskning har vurdert personers etniske identitet på forskjellige måter. Etnisk identitet kan bestemmes ved å vurdere personers tilhørighet til egen etniske gruppe. Spesielt i ungdoms alderen er vennskap brukt som tegn på identitet og tilhørighet til grupper (Phinney, 1990). I en klasseroms kontekst hvor det befinner seg elever med forskjellig etnisk bakgrunn vil det være større muligheter for at alle har venner og noen å være sammen med på skolen. Det varierer om elevene foretrekker å være mest sammen med elevene fra samme etniske gruppe som en selv eller om elevene er like mye sammen med elever med forskjellige etniske

bakgrunner enn dem selv. Elevene sier at de har venner på tvers av etnisk bakgrunn noe som viser at elevene er inkluderte i klasserommet og at alle har venner å være sammen med i friminuttene og i klasserommet. De etnisk norske elevene holder seg mest sammen med andre etnisk norske elever. Det kan bety at noen av de etnisk norske elevene føler større tilhørighet til sin egen etniske gruppe i klasserommet og ikke er like godt inkludert i det flerkulturelle klasse miljøet. Dette gjelder ikke alle etnisk norske elever. Noen av de etnisk norske elevene har flere venner med etnisk minoritets bakgrunn enn etnisk norske venner og er inkludert i det flerkulturelle miljøet på skolen. Enkelte av elevene med etnisk minoritets bakgrunn foretrekker etnisk norske venner og andre etnisk minoritets elever som er godt integrerte. På den måten inkluderer disse elevene de etnisk norske elever i gruppen med etnisk minoritets elever og er selv inkludert av de andre etnisk norske elevene.

Generelt oppfatter elevene i undersøkelsen at de ikke er forskjellige fra hverandre og elevene, er venner på tvers av etnisk bakgrunn og elevene er mer eller mindre inkluderte i forhold til hverandre i klasserommet.

Innebærer det at elevene inkluderer hverandre til tross for at de er forskjellige eller fordi elevene faktisk er like? Medfører det å ha forskjellig etnisk bakgrunn også at man handler på andre måter? Godtar elevene med forskjellig etnisk bakgrunn hverandre fordi de er like dem selv i måten å være på? Elevene snakker også om forskjellene mellom hverandre, både direkte og implisitt i noe av det de forteller. Marit sier at det ikke er noen forskjell på å være i en klasse med elever med forskjellig etnisk bakgrunn enn i en klasse med bare etnisk norske elever, men sier også at det er positivt at minoritets elevene kan snakke om sin etniske bakgrunn i timene. Det samme sees hos Rebecca i eksempelet ovenfor som sier at ”det spiller ingen rolle hvilken kultur man har eller hvor man kommer fra”. I sitatet lengre ned sier hun; ”Det er bra man er forskjellige”. Kumar oppfatter seg selv som menneske og vanlig, men er samtidig glad for at han kan være seg selv og ikke trenger å være som alle andre.

Tidligere forskning har bestemt individers etniske identitet ved å vurdere deres sosiale deltakelse i og praktisering av kultur (Phinney, 1990). Noen av elevene snakker om at de syns det er urettferdig at minoritets elevenes tradisjoner ikke feires på skolen, og på den måten viser elevene at de har en oppfattelse av å bli behandlet forskjellig i klasseroms konteksten. Eleven med etnisk norsk bakgrunn viser forståelse for at eleven med minoritets bakgrunn ønsker å feire sine tradisjoner på skolen. Tradisjoner feires ikke på skolen og dette medfører at elevene ikke ser så mye til hverandres kulturelle forskjeller og forskjellige tradisjoner. Elevenes forskjellige tradisjoner blir likevel verdsatt ved at det er en del av undervisningen. Elevene feirer sine tradisjoner hjemme og sier selv at de syns de kombinerer foreldres og den

norske kulturen godt. I følge Phinney (1990) foregår formingen av etnisk identitet som en utviklings prosess over tid gjennom individers utforskning og avgjørelser omkring betydningen av etnisitet for en selv. Dette medfører imidlertid ikke nødvendigvis at alle beholder vanene i sin etniske gruppe, men at man har tenkt over hvem man er.

Individers etniske identitet er også blitt bestemt ved å vurdere i hvor stor grad en person identifiserer seg som medlem av en etnisk gruppe (Phinney, 1990). Elevene benevner hverandre som norske og som utlendinger i relasjon til hverandre i klasserommet. Det viser at elevene på en måte skiller mellom hverandre. Elevenes identifisering med etniske gruppe varierer fra en kontekst til en annen og elevene benevner seg forskjellig alt etter hvilken kontekst de befinner seg i. Elevenes etnisitet avhengig av at de er elever med forskjellig etnisk bakgrunn som skal beskrive sin identitet i forhold til hverandre. I noen kontekster benevner elevene seg i forhold til foreldres etniske gruppe og viser at de oppfatter seg selv slik, mens de i andre situasjoner oppfatter seg selv som å være både norsk og å tilhøre sine foreldres etniske gruppe. Dette viser at elevene føler tilknytning både til foreldrenes etniske gruppe og til den etnisk norske gruppen.

I følge Lidén (2001) inneholder ordet likhet ulike betydninger. Likhet kan ha betydningen "likeverd" eller "makenhet". Hvilken betydning man legger i ordet likhet får konsekvenser for hvordan man handler med utgangspunkt i likhet som prinsipp. Alle har noe til felles ved å være mennesker og er derfor normale og lik hverandre på den måten. Elevene er også født og har vokst opp i Norge og har en felles historisk bakgrunn i Norge. Dette kan medføre at elevene er mer lik hverandre, i betydningen "makenhet" enn hvis de selv var flyttet hit til landet. Når elevene sier at de er like kan det komme som et resultat av at minoritets elevene har måttet tilpasse seg elevene med etnisk norsk bakgrunn på majoritetens premisser og er assimilerte inn i den norske klasseroms kulturen. Det kan også bety at elevene inkluderer hverandre i klasseroms miljøet og oppfatter hverandre som likeverdige og med rettighet til å være forskjellige. Elevene i min undersøkelse sier at de i enkelte timer pleier å fortelle om kulturen i landet der de kommer fra til hverandre og deres kompetanse blir på den måten verdsatt. Når elevene sier at det ikke spiller noen rolle hvilken kultur man har eller hvor man kommer fra, og samtidig sier at det er positivt at man er forskjellige, er dette fordi elevene oppfatter hverandre som likeverdige selv om elevene har forskjellig etnisk bakgrunn. Elevene godtar hverandre for den de er og inkluderes ved at de viser hverandre respekt og forståelse for hverandres forskjellige måter å være på. Elevene er inkludert i klasserommet og viser en gjensidig respekt for hverandres forskjellige identiteter. Det kan skilles mellom integrering og inkludering. Integrering foregår som en individuell prosess og er et resultat av

at elevene inkluderer hverandre i klasserommet. I følge en konstruktivistisk tilnærming endrer identiteten seg over tid. Etnisitet konstrueres, dekonstrueres og rekonstrueres i kulturelle kollektiver hvor forskjellige etniske grupper møtes. Innholdet i det å være norsk eller det å være pakistansk endres over tid i møte mellom forskjellige etniske grupper. Integrering til forskjell fra assimilering foregår gjennom at mennesker inkluderes gjennom å vise hverandre forståelse for hverandres perspektiver og forskjellighet. Assimilering på den annen side innebærer at minoritets elevene må innrette seg etter majoriteten på deres premisser fordi deres måter å være å handle på ansees for å være det som er vanlig og normalt. I sitatet ovenfor sier Rebecca at elever som er stille eller slemme ofte ikke har venner, men at alle i dette klasserommet har venner. Dette viser at elevene er inkluderte i dette klasserommet og at dette klasserommet gir rom for at man er forskjellige. I utgangspunktet er elever ikke stille eller slemme, men blir det som resultat av at de ikke inkluderes av andre elever og av lærer i klasserommet (Moje, 2004). Personer som har andre holdninger, meninger eller handler på andre måter enn det som er normen i en kultur blir ofte marginaliserte eller usynliggjorte i et fellesskap (Link, 2001). Elever som ikke tilhører det som for læreren eller andre elever er velkjent, blir lett usynlig og det de kan blir lett oppfattet som mangelfullt (Lidèn, 2001). Det medfører at noen elever trekker seg tilbake og blir stille fordi de ikke blir snakket til eller snudd ryggen til, eller i andre tilfeller blir elevene "slemme" for å bli lagt merke til av andre elever og lærer i klasserommet. I dette klasserommet er ikke elevene med etnisk minoritets bakgrunn en minoritet i numerisk forstand og har større definisjons makt enn i et klasserom med elever med bare etnisk norsk bakgrunn. I dette klasserommet er det derfor større sannsynlighet for at elevene med forskjellig etnisk bakgrunn inkluderes i klasserommet og ikke assimileres på majoritetens premisser.

Likhets ideologien som ligger til grunn for dagens enhetsskole, understreker rettigheter for alle. Skolen skal gi alle barn like betingelser og likestilte muligheter for utdanning. Individuelle forskjeller er universelt og vanlig og ingen er like men har sin egen personlighet. Alle mennesker er i utgangspunktet en del av fellesskapet og målet blir å ikke ekskludere. Elevene sier at det ikke spiller noen rolle hvilken kultur man har eller hvor man kommer fra, samtidig som de sier at det er bra at de er forskjellige. Kumar beskriver seg som menneske og som en vanlig person, men samtidig er eleven glad for at han kan være seg selv og ikke trenger å være og gjøre det samme som alle andre. "At least some conception of what a human individual is, as opposed to a rock, an animal, a rainstorm, or a god, is, so far as I can see, universal" (Geertz, 1973 s. 126).

I følge tidligere forskning blir forskjellene underkommunisert i klasserommet som følge av enhetsskolens likhetsprinsipp (Lidèn, 2001; Lewis, 2001). Undersøkelser har vist at lærere og foreldre benektet at det fantes forskjeller mellom elever med etnisk minoritets bakgrunn og majoritets elevene og at de viste en "farge-blind" holdning (Lewis, 2001). Skolen bestod av et homogent miljø hvor flertallet av elevene var hvite og lærerne påpekte at det ikke fantes forskjeller i dette skolemiljøet. Dette skjulte en underliggende praksis med diskriminering og stor grad av fargebevissthet. I tilfeller hvor elevene med minoritets bakgrunn ble utsatt for diskriminering ble dette dysset ned og det ble hevdet at det er slik barn gjør. Når en elev sa fra om vanskeligheter ble dette oversett og det ble sagt at eleven spilte ut "the black card" (Lewis, 2001). I skolen hvor min undersøkelse ble gjennomført har flertallet av elevene etnisk minoritetsbakgrunn. Dette gjør at elevene med minoritetsbakgrunn blir mer synlig og har større mulighet for sosial støtte i vennskap. Elevene har en inkluderende holdning og verdsetter hverandres forskjellige etnisitet. Elevene sier at de ikke har opplevd diskriminering på skolen og ellers i samfunnet. Garnet fortalte at det er en holdning blant elevene om at det er bedre lærings miljø i skoler hvor flertallet av elevene er hvite. I følge Link (2001) er det vanlig at innvandrere blir sett på som "dem" og som en gruppe som skiller seg ut og som er veldig forskjellig fra "oss". I følge Link (2001) stigmatiseres personer når de blir navngitt og kategorisert, sett på som "dem" og atskilt fra "oss" og når kategoriene knyttes til stereotypier og som medfører tap av status og diskriminering. En konsekvens av at elever navngis og blir kalt minoriteter, utlendinger, innvandrere etc, og hvis stereotypier så knyttes til disse merkelappene; minoritets elever mangler akademiske måter å handle, tenke og være på og minoritets elever har dårligere karakterer enn andre. Dette kan i verste fall medføre at elevene med etnisk minoritets bakgrunn mister status i øynene til de som stigmatiserer. Stigmatiserte personer kan som følge av dette oppleve å diskrimineres i samfunnet i forhold til lønn, utdannelse, boligsituasjon, helse og psykologisk velvære. I tillegg oppstår stigmatisering i følge Link (2001) bare i situasjoner hvor den ene parten har mer makt enn den andre. Makt til å stigmatisere blir ofte oversett eller ikke lagt merke til fordi det er så selvfølgelig at maktforskjellene er der og er derfor uproblematisk. Mennesker som tilhører majoritetsgruppen er vanligvis den som har makt over menneskene i minoritets gruppene og som setter standarden for akseptable måter å være og handle på. Det er derfor majoriteten som har makt til å avgjøre hvem som får tilgang til fordeler som utdannelse og posisjoner i samfunnet. I andre tilfeller er makt relasjonene vesentlig tydeligere og man har gjennom historien sett mange tilfeller hvor etniske grupper er blitt undertrykt og diskriminert på grunnlag av sin etniske identitet.

Elevene i dette klasserommet har en oppfattelse av at deres forskjellige identiteter anerkjennes i vennskaps relasjonene i klasserommet. Elevene opplever at de kan være seg selv på skolen og at de føler at de hører hjemme der og trives i skole konteksten. Eventuelle diskriminerende holdninger i samfunnet kan holdes utenfor mindre kontekster og relasjoner i klasserommet. Elevenes identiteter formes i relasjoner i klasserommet og elevene som befinner seg i skolen i dag representerer samfunnets mennesker i fremtiden.

### ***”Kom hit, nerd!”***

I dette klasserommet er det ”nerdene” eller elevene som oppnår gode karakter på skolen som er de mest toneangivende i det intersubjektive rommet. Elevene har ikke en oppfattelse av at læreres og andre elevers forventninger til dem diskriminerer med utgangspunkt i deres etniske identitet, men ut i fra elevenes tidligere prestasjoner. Det forventes at elever som tidligere har oppnådd gode karakterer tidligere skal fortsette å prestere på samme måten fremover. Elever som tidligere ikke har oppnådd gode resultater på skolen har opplevd at de i noen tilfeller har blitt oversett og ikke blitt lagt merke til av lærere i klasseroms konteksten. Eleven som ikke presterer på skolen trives ikke like godt på skolen som de andre elevene i utvalget og har mer interesse for andre aktiviteter utenom skoletid. Elevene som oppnår gode karakterer på skolen føler at de får anerkjennelse for den de er av andre elever og lærer i klasserommet og identifiserer seg med skolekulturen.

Garnet forteller at uttrykket ”nerd” brukes som et slanguttrykk i klasse miljøet om elever som er flink på skolen. Ordet ”nerd” forbindes også med personer som er ensomme, alene eller har dårlig stil, og et klassisk tegn på en nerd er personer som bruker briller. Det er ikke slik at personer som er flinke på skolen ser slik ut, men skoleflinke er tradisjonelt blitt forbundet med dette utseendet. I virkeligheten blir ikke skoleflinke elever i dette klasserommet oppfattet som nerder. Det er akseptert å prestere på skolen blant elevene som ble intervjuet.

**Garnet:** ”Ofte så er det bare tull, i hvert fall i dette miljøet. ”Kom hit, nerd”, sier man hvis man trenger hjelp”.

Elevene i intervjuet er motiverte og har positive holdninger til å prestere og oppnå gode karakterer på skolen og er glade på hverandres vegne når noen gjør det bra på skolen. Elevene unner hverandre karakterene de får og Garnet som er en av elevene som oppnår best

resultater på skolen, prøver å være et godt forbilde for andre elever som også har som mål å få gode karakterer og prestere på skolen.

**Intervjuer:** Hva tror du de andre elevene syns om at du presterer på skolen?

**Garnet:** De fleste i kompis miljøet, de unner meg det, og er glade på mine vegne, og mange ser jo på det som et mål også for dem selv å prøve å jobbe seg opp, og det syns jeg er bra. Jeg kan være et forbilde for at de jobber på samme måten som meg for å få gode karakterer. Jeg har i hvert fall ikke hørt noen negative meninger om det.

Elevene sier at de har en oppfattelse av at lærerne har høyest forventninger til deres prestasjoner i fagene som de har fått gode karakterer i tidligere og lavere forventninger til deres prestasjoner i fagene som de tidligere ikke har fått så gode karakterer i. Garnet sier at han tror lærerne forventer at han skal få gode karakterer i fagene han har fått gode karakterer i tidligere. Han har ikke oppfattelsen av at lærerne diskriminerer elevene ut i fra deres etniske bakgrunn i klasserommet eller at elevene behandles ulikt.

**Intervjuer:** Hvilke forventninger tror du læreren har til dine skoleprestasjoner?

**Garnet:** Det er vel forskjellig fra fag til fag, men de fagene jeg har gode karakterer i tror jeg læreren har forventninger til meg. De fleste har ganske gode erfaringer, og har jobbet her ganske lenge, så de vet hvordan de skal tenke. Jeg tror ikke det blir noe annerledes. De nullstiller seg for hver prøve. Jeg tror ikke det blir noe annerledes å hete Omar enn Ola.

Lærerne sier i fra til elevene både når de presterer bra og når de ikke presterer bra på prøver og i timene. Lærerne snakker med elevene om hva som skal til for at de skal prestere bedre. Elevene i utvalget sier at de merker at lærerne setter pris på det de gjør og har et godt inntrykk av dem ved at lærerne kommer bort til elevene og gir ros og forteller dem at de har jobbet bra i timen. Elevene føler at lærer legger merke til dem og vet derfor at læreren syns at de gjør det bra. Elevene ser også at lærerne er fornøyd med deres prestasjoner gjennom at lærerne gir dem gode karakterer og kommentarer på prøver og innleveringer. Hvis elevene presterer dårligere enn de har gjort tidligere eller vipper mellom to karakterer, snakker lærerne med elevene om hva som skal til for at de skal prestere bedre. Det syns elevene er positivt slik at de kan gjøre det bedre og beholde karakteren de har eller oppnå bedre resultater.

Marit har forskjellige erfaringer med forventninger som settes til hennes skoleprestasjoner. Hun har opplevd at lærerne ikke alltid legger merke til om hun er til stedet eller ikke. Marit har av og til opplevd at lærerne ikke setter forventninger til at eleven skal delta og prestere på sitt nivå og at karakterene ikke alltid er i samsvar med elevens oppfattelse av egne skoleprestasjoner. Karakteren viser heller ikke hvilken oppfattelse lærerne har av hennes prestasjoner og hun vet ikke hva som forventes av henne i alle situasjoner.

**Intervjuer:** Hvilket fag får du best karakter i?

**Marit:** Musikk.

**Intervjuer:** Hvorfor det?

**Marit:** Jeg vet ikke hvorfor jeg får god karakter i musikk, fordi jeg liker ikke musikk så veldig godt.

**Intervjuer:** Spiller du instrument eller synger?

**Marit:** Nei.

**Intervjuer:** Hvordan blir man vurdert i musikk?

**Marit:** Ut i fra kultur kvelder og prøver. Jeg tok ikke prøven og ikke var jeg med på kulturkvelden, så hvordan jeg har fått 4 det vet jeg egentlig ikke.

Marit har ulike erfaringer med forventninger som settes til hennes prestasjoner. Marit forteller at hun i samtale med en av lærerne blir fortalt at læreren vet at hun kan mye og at hun har potensial til å prestere bedre på skolen. Læreren forklarer henne at hun ikke presterer på sitt nivå fordi hun ikke er selv sikker og at hun bare klarer å svare på spørsmål i timen hvis hun er helt sikker på svaret.

**Marit:** "Hun vet at jeg kan veldig mye og at jeg kan klare å svare veldig mye i timen, og at jeg ikke er så selv sikker. Jeg klarer ikke svare hvis jeg ikke er 110 % sikker på svaret. Hvis ikke lar jeg det være".

Marit sier at hun ikke vet hva de andre elevene forventer av henne eller hva de andre elevene syns om hennes skoleprestasjoner. De andre elevene i dette utvalget som ble stilt dette spørsmålet sier at det er vanlig blant venner i klassen at de gir hverandre både positive og negative tilbakemelding på oppgaver og det de gjør i timene og det syns elevene at de som gode venner skal gjøre. Elevenes forventninger til hverandres skoleprestasjoner er knyttet til det de vet om hverandres tidligere prestasjoner. Garnet vet at de andre elevene forventer at han skal få gode karakterer på prøver slik som han alltid pleier. Hvis han ikke presterer på det nivå som han pleier blir de andre elevene overrasket.

**Intervjuer:** Hva tror du de andre elevene forventer av deg?

**Garnet:** Etter prøver spør alle hverandre hva de fikk, men det er ingen som spør meg. "Du skal ha seks, det er ingen tvil om det". Det er vel det de fleste forventer, og de fleste blir overrasket hvis jeg får dårlig karakter, selv i dårlige fag som kunst og håndverk. Sånn er det bare, og forventninger gjør jo bare at jeg presterer bedre. Jeg liker å ha forventninger og press på meg.

Elevene i utvalget føler at de kan være den samme i alle kontekster og er seg selv i klasserommet. Elevene sier at de føler seg hjemme på skolen fordi de tilbringer mye av tiden sin der, møter venner og kjente som de har fått hjelp av og kjent lenge. Elevene føler seg trygg på skolen, er ikke redd for å si noe feil eller vise hvem de er eller å være seg selv på skolen. Marit har også en oppfattelse av at hun kan være på samme måten i klasseroms konteksten som i hjemme konteksten og ute blant venner. Hun er imidlertid ikke den samme i alle situasjoner i klasseroms konteksten og viser forskjellige identiteter i forskjellige situasjoner og mindre kontekster i klasserommet. Marit opplever seg selv som stille og beskjeden i timen og er redd for å svare på spørsmål i klasserommet når det gjelder faglige prestasjoner. Eleven viser imidlertid tvetydige oppfatninger av hvem hun er. Marit sier at hun er den samme i klasseroms konteksten som hun er ute blant venner. Likevel sier hun at hun er



stille og redd for å snakke i noen situasjoner i skolekonteksten, men at slik er hun ikke når hun er ute blant venner. Selv om Marit sier at hun på en måte liker seg i klasserommet blant de andre elevene, så er hun likevel redd for at de andre elevene skal le og for å si noe feil i klasserommet. Marit syns hun passer inn i klasserommet og har en oppfattelse av seg selv som utadvendt og som en person som snakker en del og er lik de andre i klasserommet på den måten, men er stille i enkelte situasjoner hvor hun føler at hun ikke mestrer det som forventes av prestasjoner i klasseroms konteksten. Marit mener å være den samme i alle kontekster med unntak av mindre kontekster med situasjoner hvor det kreves at hun skal prestere faglig sett. Hun oppfatter seg selv som utadvendt sammen med familie og venner og på den måten er hun den samme i skolekonteksten som i andre kontekster utenfor skolen.

**Intervjuer:** Snakker du mye?

**Marit:** Nei. Jeg snakker lite i timen.

**Intervjuer:** Hvorfor det?

**Marit:** Jeg er redd for å svare feil, når det gjelder faglige ting.

**Intervjuer:** Hvorfor det?

**Marit:** Jeg er redd for at folk skal le og sånn eller kommentere at jeg har sagt feil.

**Intervjuer:** Er du alltid sånn?

**Marit:** Ikke ute blant venner. Jeg vet ikke hvorfor jeg er sånn på skolen.

**Intervjuer:** Hvordan syns du at du passer inn i klasse miljøet?

**Marit:** Ganske bra. Ikke når det gjelder faglige ting. Så er jo hele klassen ganske skravlete. Jeg kan vel ikke si at jeg ikke er det selv.

**Intervjuer:** Liker du deg i klasserommet i denne timen?

**Marit:** Egentlig liker jeg meg der hele tiden. Det finnes ikke mobbing der, så man kan på en måte trives der.

**Intervjuer:** Føler du deg hjemme på skolen og føler at du kan være deg selv?

**Marit:** Jeg er meg selv hele tiden.

**Intervjuer:** Er du en annen person ute sammen med venner enn den du er på skolen?

**Marit:** Nei. Jeg er den sammen hele tiden.

Vanligvis er Marit stille og beskjeden i klasserommet og hun er redd for å snakke i undervisnings situasjoner. Generelt er Marit ikke redd for å snakke og syns hun lærer mer ved muntlige fremførelser enn i andre situasjoner i klasseroms konteksten. Hun sier at dette kommer av at hun gjør lite lekser og derfor ikke vet svaret. Marit er ikke redd for å gjøre muntlige presentasjoner og liker dette.

**Intervjuer:** Hva syns du om å ha fremførelse?

**Marit:** Det går egentlig helt greit. Jeg liker ikke å stå foran klassen, men jeg klarer det når jeg gjør det.

**Intervjuer:** Liker du å ha muntlige fremførelser?

**Marit:** Jeg lærer mer av det.

**Intervjuer:** På hvilken måte da?

**Marit:** Da må vi lese det flere ganger og vi må lære det bedre for å få bedre karakter når vi skal lese det høyt foran klassen, for at vi ikke skal lese rett fra arket. Da gjennomgår jeg det flere ganger og da lærer jeg det.

Alle elevene i utvalget som får gode karakterer på skolen mener dette er knyttet til deres interesse for fagene, og at de presterer best i fagene som de har størst interesse for.

**Sivasakthy:** "Norsk liker jeg, fordi jeg leser veldig mye bøker og fordi jeg liker å skrive. Historie er jo litt spennende, kriger og 2. verdens krig. Jeg fikser også de to fagene godt. Jeg får gode karakterer".

Marit interesserer seg mer for andre ting enn skolefag og liker aktiviteter utenfor skoletiden og å være sammen med venner på fritiden. Hun er ikke fornøyd med karakteren i det faget som elevene liker best.

**Marit:** "Jeg er veldig lei skole egentlig. Det er andre ting som er mer spennende som å være ute sammen med venner og sånn".

Blant elevene i dette klasserommet som intervjues er "nerdene" eller de som oppnår gode karakterer på skolen de mest dominerende stemmene i det intersubjektive rommet i klassen (Hundeide, 2002). Disse resultatene er ikke i samsvar med undersøkelser som viser at minoritets elever har en oppfattelse av at utdanning innebærer "å opptre som hvite" (Fordham & Ogbu, 1986). I følge Fordham & Ogbu (1986) er det en konflikt mellom elevenes etniske identitet og elevenes akademiske identiteter. Minoritets elevene i deres undersøkelse skjulte sine akademiske identiteter ved å opptre på måter som var i samsvar med atferd og holdninger i sin egen etniske gruppe. For å prestere på skolen måtte elevene enten assimileres inn i det hvite samfunnet på skolen eller benytte seg av strategier som skjulte deres "hvite identitet". Fordham & Ogbus undersøkelse viste at elevene som fikk gode karakterer på skolen ble kalt "brainiacs" og dette var en av faktorene som forhindret minoritets elevene fra å prestere på skolen. Elevene i denne undersøkelse benytter det tilsvarende uttrykket "nerd", men i dette tilfellet medfører det ikke at elevene ikke presterer på skolen. Det er ikke en konflikt mellom elevenes oppfattelse av den de er og å prestere på skolen. Resultatene i undersøkelsen er i samsvar med forskning som viser at minoritets elever er motiverte til å prestere på skolen og ikke assosierer akademiske prestasjoner med å "handle som hvite" (Cokley, 2003; Bakken, 2003). Tidligere undersøkelser har vist at i en skole kontekst med store etniske forskjeller har elevene med etnisk minoritets bakgrunn en opplevelse av at lærere og andre elever med majoritets bakgrunn forventer at minoritets elevene skal prestere på et lavere nivå enn majoriteten og at de derfor får for lite akademiske utfordringer i skolen enn de selv ønsker (Baber & Cooper, 2006). I dette klasserommet har elevene med etnisk minoritets bakgrunn ikke opplevelsen av at undervisnings situasjoner setter ulike forventninger til elevenes skoleprestasjoner og at de diskrimineres på grunnlag av deres etniske identitet.

Elevenes oppfattelser av egne skoleprestasjoner er avhengig av hvilke holdninger og forventninger de andre elevene og lærerne i klasserommet har til deres prestasjoner (Damon, 1988). Elevenes oppfattelser av egne prestasjoner påvirkes ikke bare av andres holdninger til en selv, men elevenes forståelse av sine egne prestasjoner konstrueres gjennom elevenes interaksjoner med andre elever og lærere i klasserommet. I samtaler med andre elever og med lærere får elevene tilbakemelding på sine prestasjoner og hva som skal til for å prestere bedre og elevenes oppfattelse av egne skoleprestasjoner konstrueres i samarbeid (Fivush & Buckner, 1997). Læreres samtaler med elevene som viser en optimistisk forklaring på hva som skal til for å prestere bedre overfører en optimistisk holdning til elevenes oppfattelser av egne skoleprestasjoner (Seligman, 1991). Marit har i noen tilfeller opplevd å bli oversett og at hun av lærere ikke blir tatt med i betraktning i skolekonteksten. Elever som ikke tilhører det som for læreren er velkjent, blir lett usynlig og det de kan blir lett oppfattet som mangelfullt (Lidén, 2001). Dette gjelder både i formelle relasjoner mellom lærere og elever og elevene seg i mellom. Noen elever er mer toneangivende enn andre i klasserommet og setter standarder for hvordan andre elever skal handle og være. Dette kommer til uttrykk gjennom hvem de henvender seg til og hva slags forventninger de har til hverandre. Noen blir ikke tatt med i betraktning og oversett. Elevene som får gode karakterer er de som setter standarder og føler at de passer best inn i klasserommet og føler at de mestrer den akademiske kulturen best. En selv forståelse vil til en viss grad være basert på ens observasjoner av selvet i relasjon til andre (Damon, 1988). Elevene som presterer på skolen er ikke redd i undervisnings situasjoner hvor det forventes at de skal prestere fordi de i sammenligning med andre føler seg kompetente og at de mestrer den akademiske kulturen. Marit får i samtale med læreren høre at hun kan prestere bedre, men at hennes prestasjoner er en konsekvens av at hun er usikker på seg selv. Det vises til en karakteristikk ved eleven som årsak til hennes skoleprestasjoner uten at man prøver å finne ut hvilke forhold i konteksten som forklarer hennes prestasjoner. Selv om læreren sier at hun kan bedre så blir hun også fortalt at hun ikke presterer fordi hun ikke er selv sikker. Det forventes at hun skal handle i samsvar med sine tidligere måter å handle på og dette medfører at hun oppfyller andres forventninger og fortsetter å handle på samme måten i fremtiden (Sameroff, 1987). Holdninger og forventninger som andre elever og lærere har til elevene i klasseroms konteksten er en funksjon av elevens tidligere prestasjoner. Elevenes tidligere prestasjoner kan derfor være en sterk determinant for andres forventninger til ens prestasjoner i dag. En elevs prestasjoner kan endres som funksjon av miljøet, og handlingene til personer i miljøet endres som funksjon av det elevene viser av prestasjoner (Sameroff, 1987). Tidligere forskning på skoleprestasjoner blant elever med minoritets bakgrunn har vist

at lave skoleprestasjoner har å gjøre med identifisering med skolen. Svarte amerikanske elever blir oversett og sett på som håpløse i klasserommet. Dette medfører at elevene slutter å identifisere seg med skolen, fordi skolen ikke er en kilde til positiv selv følelse (Steele, 1992). Resultatene i denne undersøkelsen viser at elever som ikke identifiserer seg med skolekulturen i like stor grad som andre elever ofte blir oversett i klasserommet av lærere og andre elever. Dette gjelder ikke spesielt elever med minoritets bakgrunn, men også elever med etnisk norsk bakgrunn som ikke oppnår gode karakterer på skolen. Elevene som oppnår gode karakterer på skolen har en oppfattelse av at deres prestasjoner og deres identitet blir lagt merke til og anerkjent av andre i klasseroms konteksten, kan være seg selv i klasseroms konteksten og identifiserer seg med den akademiske skolekulturen.

### *”Det krever mye arbeid”*

Alle elevene i undersøkelsen har en oppfattelse av at det som skal til for å oppnå gode karakterer på skolen og å bli den de vil i fremtiden er at det jobbes hardt. Alle elevene har en positiv selv oppfattelse og mener at de har evnen til å oppnå det de vil på skolen og med sine fremtidsplaner. Elevene som har gode karakterer på skolen har en positiv oppfattelse av egne skoleprestasjoner, mens eleven som ikke har gode karakterer på skolen ikke har en like god oppfattelse av sine prestasjoner. Dette mener eleven er et resultat av at hun ikke jobber nok med lekser og ikke presterer på sitt nivå. Alle elevene har begynt å tenke på fremtiden og har en positiv oppfattelse av egne muligheter til å bli det de vil i fremtiden.

Alle elevene i utvalget har en oppfattelse av at det som skal til for å prestere bedre på skolen er at de må jobbe mer, ved å følge med i timen, løse oppgaver og gjøre mer lekser.

**Intervjuer:** ”Hva skal til for at du skal gjøre det bedre på skolen”?

**Rebecca:** ”For det første følge med i timene. Veldig ordentlig og hele tiden. Drive litt ekstra med ting. Matte for eksempel, kan man gjøre ekstra oppgaver for å bli bedre. Det er bare det som kan gjøre det. Følge med i timen og gjøre leksene bedre”.

Marit er ikke helt sikker på hva som skal til for å få bedre karakterer på skolen, men hun tror også at det er viktig å jobbe mer med lekser. Hun syns at det er positivt med studietid på skolen slik at hun får gjort lekser på skolen og heller holde på med andre aktiviteter som hun liker etter skoletid.

**Intervjuer:** ”Hva skal til for at du skal gjøre det bedre på skolen”?

**Marit:** ”Det vet jeg ikke. Det blir vel bare noe jeg må gjøre selv. Det har gått bedre nå i tiende klasse, etter at vi fikk studietid, fordi da gjør vi leksene på skolen. Da går det mye bedre. Det er egentlig litt bra fordi på fritiden driver jeg med mye sport og da har jeg ikke så mye tid, og da er det mye bedre å gjøre leksene på skolen”.

Alle elevene som presterer gjennomsnittlig eller over gjennomsnittet er mer eller mindre tilfreds med sine skoleprestasjoner. Elevene sier de er fornøyd med å klare å gjøre oppgavene de får i timene og å gjøre det læreren ber dem om. Elevene synes de gjør sitt beste i de fleste timene og er forberedt til og gjør det bra på prøver.

**Intervjuer:** Hva syns du om dine skoleprestasjoner i denne timen?

**Øyvind:** Jeg syns jeg jobbet bra, gjorde noe, fikk noe ut av timen og lærte noe nytt.

Marit var ganske fornøyd med sine prestasjoner i akkurat denne timen, men hun mener selv at karakterene som oppnås ikke er så gode og er ikke fornøyd med dette. Marit mener at hun kan bedre enn det som vises i timene og på prøver.

**Intervjuer:** Hva syns du om dine skoleprestasjoner i denne timen?

**Marit:** Jeg syns jeg gjorde det bra. Helt ok, fordi vi hadde ikke øvd så mye.

**Intervjuer:** Er du fornøyd med karakterene dine?

**Marit:** Nei.

**Intervjuer:** Hvorfor det?

**Marit:** Fordi jeg ikke har gjort så godt jeg kan.

Elevene ser sammenhenger mellom sine skoleprestasjoner i dag og fremtiden. Det varierer litt hvor langt frem elevene tenker i forhold til nåtidens skoleprestasjoner. Alle elevene mener at karakterene er spesielt viktig nå som det er siste året på ungdomsskolen slik at de kommer inn på den videregående skolen de søker seg inn på. Marit og Leonard sier at karakterene er viktig for at de skal komme inn på videregående skole og har bestemt seg for en yrkes rettet utdanning. Claudia, Sivasakthy, Kumar og Rebecca mener karakterene på ungdomsskolen er viktig for å komme videre inn på høyskoler. Øyvind og Garnet ser også skoleprestasjonene i relasjon til å få seg jobb i fremtiden og sier at karakterer er viktig for at man kan få en jobb man trives med, leve godt og nyte livet senere.

**Intervjuer:** Hvilken betydning tror du skoleprestasjonene har for fremtiden din?

**Øyvind:** Gjør jeg det bra her, så får jeg gå på en bra videregående skole. Gjør jeg det bra her, kan jeg komme meg på høyskoler, så det gjør at jeg kan få meg en utdanning sånn at jeg kan få meg en jobb. Sånn at jeg kan leve godt. Forhåpentligvis.

Elevene har et positivt syn på mulighetsstrukturene i samfunnet. Elevene tror ikke diskriminering på arbeidsmarkedet vil være til hinder for at de skal få seg jobb senere. Elevene mener at det eneste som skal til for at de skal få seg den jobben de vil ha er at det må jobbes hardt. Hvis man får gode karakterer og har peiling på ting og har interesse for den jobben man søker på, mener elevene at det ikke vil oppstå noen vanskeligheter. Elevene har et optimistisk syn på fremtiden og tror ikke at deres etniske bakgrunn vil være til hinder for at arbeidsgivere vil ansette dem i de jobbene de vil ha.

**Intervjuer:** Hvilken betydning tror du konkurranse på arbeidsmarkedet og arbeidsgivers holdninger har for at du skal få jobb senere, og bli den man vil?

**Rebecca:** Hvis man lærer alt ordentlig, og får bra karakterer og har peiling på ting og man er interessert i det, så tror jeg ikke det blir så vanskelig. Det kan bli ganske vanskelig egentlig. Det krever mye arbeid.

**Intervjuer:** Tror du det er stor konkurranse og at det foregår diskriminering på arbeidsmarkedet?

**Rebecca:** Hvis en arbeidsgiver tar en klok avgjørelse, så syns jeg han burde være mer smart enn å ikke gjøre det.

**Intervjuer:** Vi har jo lover i mot det, men kanskje det er noen arbeidsgivere som ansetter nordmenn før innvandrere?

**Rebecca:** Da sliter arbeidsgiver med livet sitt, fordi en person med en annen kulturell bakgrunn er like flink og kanskje bedre, så man vil ikke se på kultur eller om personen er norsk eller utenlandsk. Det spiller ingen rolle hvilken hudfarge man har eller hva slags bakgrunn man har. Vi alle er jo mennesker.

Selv oppfattelsen består av elevens vurdering av egne evner (Damon, 1988). Elevenes oppfattelse av hva som skal til for å prestere bedre viser at alle elevene i utvalget har et positivt syn på egne evner til å prestere på skolen. Alle elevene mener at de har evner til å kunne gjøre det bra på skolen, og hvis de vil ha bedre karakterer er det opp til dem selv å jobbe mer med lekser. Marit har en oppfattelse av at hun kan prestere bedre selv om hun ikke er fornøyd med sine prestasjoner i dag. Selv oppfattelsen inkluderer en forestilling av hvordan man forblir den samme eller endrer seg over tid, hvilke prosesser som teller ved endring ved en selv og oppfatninger om hvilken rolle man selv spiller i forming av disse prosessene (Damon, 1988). Elevene mener at det er opp til dem selv om de skal prestere bedre på skolen, og det viser at disse elevene har en positiv oppfattelse av egne skoleprestasjoner. Marit er usikker på hva som skal til for å prestere bedre, men hun som de andre elevene har erfart at det hjelper å jobbe mer med lekser. Elevene i utvalget som har gode karakterer på skolen er generelt fornøyd med egne skoleprestasjoner. Elevene har en oppfattelse av at de gjør det bra i timene og på prøver. Elevenes prestasjoner i timene og på prøver gjør at elevene vurderer seg selv som elever med evne til å prestere på skolen. Elevene får i timer og andre aktiviteter som innebærer skolearbeid positive erfaringer med å prestere på skolen. I denne timen som Marit fortalte om var hun fornøyd med sine skoleprestasjoner og hun syns hun presterte bra sett i betraktning av at hun ikke hadde øvd så mye til fremførelsen på forhånd. Selv oppfattelsen inkluderer også hvilke prosesser som teller ved endring ved en selv og oppfatninger om hvilken rolle man selv spiller i forming av disse prosessene (Damon, 1988). Marit mener å kunne bedre enn det som ble vist i timen og har ikke øvd nok til å kunne prestere på sitt nivå og er derfor ikke helt fornøyd med sine prestasjoner. Generelt syns Marit at hun ikke presterer så godt hun kan og dette kan tolkes slik at hun har en negativ selv oppfattelse. Selv oppfattelse inkluderer også evalueringer som danner det kognitive grunnlaget for selv følelse (Damon, 1988). Elevens oppfattelse av å ikke prestere på sitt nivå kan gi eleven en negativ selv følelse.

Alle elevene i utvalget har begynt å tenke på videre utdanning og hva de skal bli. Alle er like motiverte til å utdanne seg og bli noe som voksne. Dette er i samsvar med tidligere forskning som viser at elever med etnisk minoritets bakgrunn er like motiverte til å prestere på skolen som elever med etnisk norske elever (Bakken, 2003; Cokley; 2003). Tidligere forskning har vist at elever med minoritets bakgrunn har en negativ oppfattelse av mulighets strukturene i samfunnet og at minoritets elevene presterte på et lavere nivå på skolen fordi de opplevde at de ikke hadde samme muligheter som hvite amerikanere til å bli det de ville. Elevene hadde en oppfattelse av at selv om elevene mestret de tekniske ferdighetene i fagene det ble undervist i kom de likevel ikke til å bli ansatt i stillinger hvor de viste ekspertise (Fordham & Ogbu, 1986; Harper & Tuckman, 2006). Elevene i dette klasserommet har en positiv oppfattelse av mulighets strukturene i samfunnet. Elevene med etnisk minoritets bakgrunn har ikke en oppfattelse av at diskriminering i samfunnet kommer til å ha noen betydning for deres valg av yrke i fremtiden.

## AVSLUTNING

### Konklusjon og implikasjoner

Elevene i klasserommet har en oppfattelse av at de lærer av hverandre og samarbeider med andre elever og med lærer i klasserommet. Elevene sier at det ikke spiller noen rolle hvilken kultur man har eller hvor man kommer fra og at elevene er venner på tvers av etniske grupper. I klasserommet er det stemmene til elevene som oppnår gode karakterer som er toneangivende i klasserommets intersubjektive rom. Elevene har en oppfattelse av at det som skal til for å prestere bra på skolen og for at de skal kunne bli det de vil i fremtiden må det jobbes mye.

Resultatene i undersøkelsen viser en klasseroms kontekst hvor enhetsskolens prinsipp om inkluderende undervisning gjenspeiler seg i undervisnings situasjoner. Resultatene i undersøkelsen viser at undervisningen tilpasses hver enkelt elevs potensielle utviklings nivå. Dette er i følge et undervisnings perspektiv om at elevene kommer til skolen med ulik erfaring og kunnskaps bakgrunn og at undervisningen skal gi alle elevene uansett bakgrunn samme muligheter til å prestere på skolen (Vygotsky, 1967). Undervisningsmetodene som benyttes i dette klasserommet er tilrettelagt for læring i dialog mellom lærer og elever og elevene seg i mellom. Dette innebærer at autoritære maktrelasjoner i skolen er omformet til samarbeidende makt relasjoner i interaksjon mellom personene i klasserommet. I tråd med enhetsskolens prinsipper innebærer dette en undervisnings metode som gir elevene muligheten til å lære en felles kunnskap og få innsyn i skolens måter å handle, tenke og snakke på og hva som forventes av dem. Elevene i undersøkelsen sier at selv om de har forskjellig etnisk bakgrunn har de ikke en oppfattelse av de er forskjellige fra hverandre. Som konsekvens av at elevene tilegner seg den samme kunnskapen kan dette medføre at elevene assimileres inn i skolekulturen i klasserommet og derfor får en oppfattelse av å være lik hverandre. Undervisning som tilpasses elevenes kunnskaps nivå kan også innebære at elevenes forskjeller usynliggjøres slik at elevene oppfatter hverandre som like. Elevene snakker likevel både implisitt og eksplisitt om forskjellene mellom hverandre. Elevene sier at de har venner på tvers av etnisk bakgrunn noe som viser at elevene er inkluderte i klasserommet. Dette kan bety at elevene viser hverandre forståelse og respekt for hverandres forskjellige måter å være på og er venner og inkluderer hverandre i klasserommet til tross for at de er forskjellige. Resultatene i undersøkelsen viser at minoritets elevene er inkluderte i klasseroms konteksten både i undervisnings situasjoner og i relasjon til andre elever og dette kan ha betydning for elevenes skoleprestasjoner. Dette gir elevene anledning til å tilegne seg de kulturelle kodene



som finnes mellom elevene i skolekonteksten og dette kan ha betydning for hvordan elevene presterer på skolen. Elevenes oppfattelse av å være inkludert i relasjon til andre elever på skolen gjør at elevene trives og føler tilknytning til skolen. Dette kan ha betydning for elevenes prestasjoner på skolen. Undersøkelsen kan imidlertid ikke si noe sikkert om sammenhengen mellom elevenes etniske identitet og oppfattelse av skoleprestasjoner. Undersøkelsen kan ikke si noe sikkert om hvilke akkulturerings strategier i klasseroms konteksten som er relatert til elevenes skoleprestasjoner.

Resultatene i undersøkelsen viser at det er elevene som oppnår gode karakterer på skolen som er toneangivende i dette klasserommet. Disse elevene har en oppfattelse av at deres identiteter anerkjennes av andre elever og lærere i klasserommet. Elevene har en oppfattelse av at de blir lagt merke til og at det settes forventninger til dem i forhold til deres tidligere skoleprestasjoner. Lærere snakker med elevene om hva som skal til for å prestere bedre og de elevene som oppnår best resultater på skolen er de som er mest bevisst på hvordan de skal oppnå gode karakterer. Alle elevene er motiverte for å prestere på skolen og har en positiv oppfattelse av sine egne skoleprestasjoner og muligheten til å bli det de vil. Elevene har en oppfattelse av at det ligger i deres egen makt å prestere bedre og å bli det de vil i fremtiden. Elevene har en oppfattelse av at bare de jobber mer med lekser og står på kan de forbedre karakterene og bli det de vil.

Resultatene fra undersøkelsen viser at det er flere faktorer som kan ha betydning for elevenes oppnåelse av gode resultater på skolen. Elevenes identiteter anerkjennes både gjennom undervisnings situasjoner og i relasjoner til lærer og andre elever. Undervisningen tilpasses til elevenes kunnskaps nivå og er tilrettelagt for læring gjennom dialog. Elevene viser hverandre forståelse og respekt for hverandres forskjellige etniske bakgrunn og inkluderer hverandre i klasserommet. Elevene har en oppfattelse av at de legges merke til av andre elever og lærere i klasserommet og vet hva som skal til for å prestere bedre.

Tidligere forskning hevder at elevenes kunnskaper som de har tilegnet seg i forhold til hjemme kulturen kan komme i konflikt med skolekulturen. Elevene med minoritetsbakgrunn kan bli sett på som "en av de andre" eller som forskjellige (Moje, 2004; Lidén, 2001). I følge Vygotsky (1978) begynner barns læring og tilegnelse av kunnskap i relasjon til sine foreldre lenge før de begynner på skolen og denne kunnskapen vil derfor kunne være forskjellig fra skolekulturens kunnskap. I følge dette undervisnings perspektivet må undervisningen tilpasses elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper. Elevene i min undersøkelse har ikke en oppfattelse av at skolekulturen er et fremmed sted i forhold til den de oppfatter seg selv som. Har elevene fra etniske minoritets grupper ulik kunnskap med seg til klasserommet som gjør

at de ikke forstår skole kulturs måter å tenke og handle på? Er det store forskjeller mellom skolekulturen og minoritets elevenes kultur?

Elevene som har gode karakterer på skolen identifiserer seg med skolekulturen og har en oppfattelse av at det som skal til for å prestere på skolen er å gjøre mer lekser. Det gjelder alle elevene i utvalget uavhengig av etnisk bakgrunn. Resultatene fra undersøkelsen viser at undervisning som tilpasses elevenes potensielle utviklings nivå ikke er den eneste faktoren som kan ha betydning for elevenes skoleprestasjoner.

Resultatene viser at elevenes oppfatninger av egne skoleprestasjoner kan være avhengig av de erfaringer elevene har i relasjoner til andre elever og lærere i klasseroms konteksten. Elevene som oppnår gode karakterer på skolen har en oppfattelse av at deres prestasjoner og deres identitet blir lagt merke til og anerkjent av andre i klasseroms konteksten. Dette er i samsvar med forskning som viser at anerkjennelse av elevenes identiteter i relasjon til andre elever og lærere er relatert til elevenes skoleprestasjoner (Moje, 2004; Cooper, ). Elever som opplever at de blir oversett i klasseroms konteksten slutter å identifisere seg med skolen (Steel, 1992). Klasserommet i denne undersøkelsen består av mer enn 50 % elever med etnisk minoritets bakgrunn og dette gir elevene større mulighet til vennskap og sosial støtte i klasserommet. Elevene har noen å samarbeide med og det medfører også at elevene føler tilknytning til skolen og trives i skolekonteksten. Dette er i samsvar med tidligere undersøkelser som viser at minoritets elever viser høyere indre motivasjon i et undervisningsmiljø hvor flertallet er fra samme etniske gruppe som dem selv og dette bidrar til høyere akademisk selv sikkerhet blant elevene (Cokley, 2003). Elevene i undersøkelsen er motiverte og har en positiv oppfattelse av egne skoleprestasjoner og muligheten til å bli det de vil. Elevene som oppnår best resultater på skolen er bevisst på hvordan de skal oppnå sine mål. Selv om elevene har vilje og motivasjon til å jobbe mer på skolen for å prestere bedre er det viktig at lærere i dialog med alle elevene slik at de blir bevisst på hvordan de skal prestere bedre. Alle identiteter må anerkjennes og inkluderes i klasseroms konteksten uansett sosial og etnisk bakgrunn.

Forskningsspørsmålet i undersøkelsen kunne også blitt undersøkt gjennom observasjon av elevene i klassen ved å være til stedet i klasserommet og benytte opptaker for å få med alle detaljer, små hendelser og det som blir sagt. Resultatene ville imidlertid blitt preget av forskerens tilstedeværelse. Ved å snakke med elevene unngår jeg dette og i tillegg får jeg elevenes informasjon om egne oppfatninger og forståelse av det som skjer i undervisnings situasjoner i klasserommet. Undersøkelsen er gjort i en skole hvor mer enn 50 % av elevene har etnisk minoritets bakgrunn. Resultatene fra undersøkelsen er derfor ikke

representative for alle norske klasserom. Alle elevene med etnisk minoritets bakgrunn i dette utvalget har gode karakterer på skolen og resultatene i undersøkelsen er følgelig heller ikke representative for alle elever med etnisk minoritets bakgrunn. Resultatene viser likevel hvordan det kan være for andre elever i en lignende klasseroms kontekst. Informasjonen jeg fikk i intervjuet vil også være preget av at jeg er etnisk norsk og voksen og vil også sannsynligvis bli oppfattet som å representere skolen. Det er derfor mulig at elevene ikke snakket åpent om alle sine tanker, erfaringer og oppfattelser fra skole konteksten.

Resultatene fra undersøkelsen viste også at noen mennesker har den oppfattelsen at lærings miljøer er bedre i skoler hvor flertallet av elevene er etnisk norske. I denne undersøkelsen er det stemmene til elevene som har gode karakterer på skolen som er dominerende i klasserommet. Elevene med etnisk minoritets bakgrunn i dette klasserommet er med på å gjøre lærings miljøet bedre. Fordomsfulle holdninger og forestillinger om at innvandrere og etniske minoriteter presterer på et lavere nivå enn andre og forårsaker dårligere læringsmiljø kan medføre selv oppfyllende profetier. Det er viktig at lærere og andre er seg bevisst sine ubevisste fordommer. Karakterforskjellene kommer ikke bare som et resultat av karakteristikk ved elevene, men vil også være avhengig av forhold i konteksten.

Er det viktig å tenke på forskjellene? I hvilke tilfeller vil det være viktig å være klar over at man er forskjellige? Noen forskjeller blir ansett for å være viktige i sosiale sammenhenger, mens andre blir oversett og har ingen betydning. Hudfarge og utseende er i de fleste sammenhenger irrelevante, men i tilfeller hvor mennesker utsettes for diskriminering på grunnlag av uvesentlige trekk og karakteristikk vil det være viktig å være klar over at forskjellene er der. Forskning på karakterforskjellene mellom etniske grupper er derfor viktig fordi forklaringen på dette kan være diskriminerende forhold i klasseroms konteksten. På den annen side kan det være uetisk å navngi, kategorisere, og diskutere karakterforskjeller mellom etniske grupper. Det kan medføre at man er med på å stigmatisere mennesker med etnisk minoritetsbakgrunn. Det vil være viktig å snakke om forskjellene mellom elevene i tilfeller med diskriminerende forhold i klasseroms konteksten. Elevene i skolen i dag skal i fremtiden selv være med på å ta vare på samfunnet og inneha posisjoner som innebærer status og velferd. Kunnskapen skal formidles på en rettferdig måte og bidra til at alle elevene finner ut hvilke evner og interesser de har og hva de vil bli.

For videre forskning impliserer undersøkelsen at lignende undersøkelser gjøres i andre klasserom. Det foreslås at det forskes på elevenes oppfattelse av egne skoleprestasjoner og etnisitet blant elever med etnisk minoritets bakgrunn i en klasseroms kontekst hvor flertallet er etnisk norske. Denne undersøkelsen gir heller ikke tydelige svar på betydningen av den

etniske sammensetningen for elevenes oppfattelse av egne skoleprestasjoner og etnisitet blant etnisk norske elever. Selv om både elevene med etnisk minoritets bakgrunn og elevene med etnisk norsk bakgrunn i dette klasserommet sier at det ikke spiller noen rolle hvilken kultur man har eller hvor man kommer fra, kan forholdene i en flerkulturell klasseroms kontekst være vanskelig både for elever med etnisk norsk bakgrunn og elever med etnisk minoritets bakgrunn.

## Referanseliste

Arroyo, C. G. & Ziger, E. (1995). Racial identity, academic achievement, and the psychological well-being of economically disadvantaged adolescents. *Journal of personality and social psychology*, 69, 903-914.

Awad, H. G. (2007). The role of racial identity, academic self- concept, and self-esteem in the prediction of academic outcomes for african american students. *Journal of black psychology*, 33, 188-208.

Baber, C. R., & Cooper, J. E. (2006). "Do you believe I can fly?" Understanding the connection between racial and ethnic identity development and academic achievement. I H. R. Milner & E. W. Ross. (red.). *Race, ethnicity and education*, 3, 293 – 314. Westport, Connecticut London: Preager Publishers.

Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the Novel. I *The dialogic Imagination Four Esseys*, 259 – 434. Austin, USA: University of texas press.

Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Befring, E. & Tangen, R. (2002). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. A treatise in the sociology of knowledge. London: Penguin Books.

Chavous, T., Bernat, D., Schmeelk-Cone, K., Caldwell, C., Kohn-Wood, L., & Zimmerman, M. (2003). Racial identity and academic attainmaint among African American adolecents. *Child development*, 74, 1076 – 1090.

Cokley, K. O., (2003). What do we know about the motivation of African American students? Challenging the "anti-intelectual" myth. *Harvard educational review*, 73, 524-559.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard educational review*, 56, ( 1), 18 – 36.

Damon, W. og Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New Yourk: Cambridge University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New Yourk: Free Press, 1967.

Erikson, E. H. (1963). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk, (2000).

Fivush, R. og Buckner, J. (1997) The self as socially constructed: A commentary. I U. Neisser og D.A. Jopling, *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding*, 176 – 181.

Fordham S. and John U Ogbu, “Black students`school success: Coping with the burden of “acting white”, *Urban Review*, 18, (3), (1986); 176 - 206

Gibbs, C. (1999) Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-391.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Harper, B. E. & Tuckman, B. W. (2006). Racial identity believes and academic achievement: does being black hold students back? *Social Psychology of education*, 9, 381-403

Hundeide, K. (2002). “The mind between us”, i *Nordisk Psykologi*, 54 (1), 69 – 90

Hægeland, T. Kirkebøen, L.J. (2007). Skoleresultater 2006. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge. SSB-notat. 2007/29. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

James, W. (1961). The self, i William. J. *Psychology the briefer course*, Mineola, New Yourk: Dover Publications, Inc. (2001).

Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.

Lewis, A. E. (2001). There is no “race” in the schoolyard: Colour-blind ideology in an (almost) all-white school. *American Educational Research Journal*, 38, 781 – 811.

Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363 – 385.

Mason, Jennifer. 1996. *Qualitative Researching*. London: Sage.

Marcia, J. E. (1966) Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. I J. Adelson. *Handbook of adolescent psychology*, 159 – 187.

Milner, H. R. & Ross, E. W. *Race, ethnicity, and education*, 3, 293-314. Westport, Connecticut London: Preager Publishers.

Moje, E. B. (2006). Achieving identities: How do youth identities matter in school achievements? I Jimenez, R. T & Pang, V. O. *Race, Ethnicity, and Education*. 2, 133-156.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults. Review of research. *Psychological Bulletin*. 108, 3, 499 – 514.

Phinney, J. S. & Alipuria, L. L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of adolescence*, 13, 171-183.

Piaget, J. (1964). *Barnets psykiske udvikling*. København: Hans Reitzels Forlag, 1992.

Reber, S. A. & Reber, S. E. (2001). The penguin dictionary of psychology.

Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication, i A. H. Wold (red.) *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*, 19 – 44. Scandinavian University Press

Sameroff, A. J. (1987). The social context of development. I N. Eisenberg. *Contemporary topics in developmental psychology*, 273 – 291.

Seligman, M. (1990). *Learned optimism*. N.Y: Free Press.

Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34, 14-22.

Skinner, B. F. (1969). *Undervisnings teknologi*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.

St. Meld. Nr. 16. (2006 – 2007). og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.

Steele, C. (1992). Race and the schooling of black americans. *The atlantic monthly*, 269. 68-78.

Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det?, i Solstad, K.J. & Engen, T.O. (Red) *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*, 115 – 134. Universitetsforlaget.

Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel. *Differentiation between social groups*, 61-76.

Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Hove and New Yourk: Psychology Press. Taylor & Francis Group.

Verkuyten, M. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: Minority and majority groups in the netherlands. *Social indicators research*, 67 (3), 253-281.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



## VEDLEGG

### *Intervjuguide 1.- Selvoppfattelse og Skoleprestasjoner*

#### **Bakgrunnen for undersøkelsen**

*Ungdomsalderen er den perioden av livet hvor mange prøver å finne svar på spørsmålet "hvem er jeg"? Hensikten med denne undersøkelsen er å få en større forståelse for elevenes egne opplevelser med kommunikasjon i klasserommet og hvilken betydning det har for deres selvoppfattelse og skoleprestasjoner.*

#### **Introduksjon**

- Informasjon om gangen i intervjuet: Jeg vil først stille deg noen spørsmål om din opplevelse av hvem du er. Deretter vil jeg at du skal fortelle meg så detaljert som mulig om en skoletime, for eksempel skoletimen du hadde før du møtte her. Jeg vil stille deg noen spørsmål om hvordan elevene og læreren kommuniserer med hverandre i løpet av en skoletime.
- Jeg har med båndopptaker for at jeg skal få med mest mulig av det du forteller.
- Ingen svar er riktig eller feil. Det er eleven som er eksperten og som har fasiten.
- Ingenting av det du forteller blir fortalt videre til lærer, elever eller andre du kjenner.
- Anonymitet – Navn og alt som gjør at du kan bli gjenkjent blir endret.
- Si fra hvis du trenger en pause.
- Lengden på intervjuet er avhengig av hvor mye du har å snakke om, men kommer til å vare maksimum en time.

#### **Bakgrunnsinformasjon**

Kan du fortelle om din opplevelse av hvem du er?

Bakgrunnsinformasjon: Navn, alder, kjønn, fødested, språk, hva jobber foreldrene dine med?

Kan du fortelle hvordan det er å bo i Oslo?

Kan du fortelle om din etniske gruppe, som er.. (f.eks norsk)? Kjennetegn o.l

Hva mener andre mennesker i samfunnet om din etniske gruppe og hva mener du selv?

### Hendelsesforløp

Jeg vil du skal fortelle meg så detaljert som mulig om en skoletime, for eksempel skoletimen du hadde før du møtte her. Jeg vil du skal fortelle om det som skjedde, hva dere gjorde og hva dere sa til hverandre i løpet av skoletimen. Vi kan begynne å snakke om når det ringte inn til time, så beveger vi oss fremover gjennom timen, episode for episode, når du kom inn i klasserommet, når timen begynte, i resten av timen og til det ringte ut igjen. Jeg vil stille spørsmålet ”hvorfør” til hendelsene du beskriver og hva du synes om det som skjer og det som blir sagt for å få informasjon om hvordan du opplever deg selv i relasjon til de andre i klasserommet.

Hva skjedde da det ringte inn til time?

Hva skjedde da du kom inn i klasserommet?

Hva skjedde da timen begynte?

Hva skjedde etter det?

Hva skjedde så?

Hva skjedde da timen var slutt?

Hva skjedde da det ringte ut?

Hva gjorde eller snakket du om?

Hva gjorde eller snakket læreren om?

Hva gjorde eller snakket de andre elevene om?

### **Oppfølgingsspørsmål**

#### Oppfølgingsspørsmål til hendelsesforløp:

Hva gjør eller sier du når han/hun/de...?

Hva gjør eller sier han/hun/de når du...?

Hva gjør eller sier de når han/hun/de...?

#### Elevens forståelse av seg selv og det som foregår:

Hvorfor det da?

Er det alltid slik?

Hvordan ble det slik som det er nå?

Hvem bestemmer at det skal være slik?

Hva skjer hvis dere ikke gjør det dere skal?

Elevens vurdering av det som foregår:

Hva syns du om det?

Hva ville du helst ha gjort?

Hvordan synes du at det skulle ha vært?

Hva syns du om egne prestasjoner i denne situasjonen?

Hva skal til for at du skulle få til mer eller prestere bedre?

Hva syns du om deg selv som person i denne situasjonen?

Hva synes læreren om det?

Hvordan tror du læreren syns at det skulle ha vært?

Hva synes de andre elevene om det?

Hvordan tror du andre elever syns at det skulle ha vært?

Forståelse av en mer omfattende sammenheng

Hvorfor har dere dette faget på skolen – hva kan du bruke det til i fremtiden?

På hvilken måte har undervisningsmetoden betydning for dine prestasjoner?

Hvilken betydning har dine skoleprestasjoner for fremtiden din?

Skal du fortsette på skole etter du er ferdig med ungdomsskolen?

Hva har du lyst til å bli som voksen?

Takk for intervjuet!

## *Intervjuguide 2.*

### *Selvoppfattelse og Skoleprestasjoner*

#### **Bakgrunnen for undersøkelsen**

Ungdomsalderen er den perioden av livet hvor mange prøver å finne svar på spørsmålene ”hvem er jeg” og ”hvem vil jeg bli”? Hensikten med denne undersøkelsen er å få en større forståelse for elevenes egne opplevelser med hendelser og situasjoner i klasserommet og hvilken sammenheng dette har med elevenes selv oppfattelse og skoleprestasjoner. Dette vil være viktig for elevenes avgjørelser omkring å finne sin plass i samfunnet og planer for fremtiden.

#### **Introduksjon**

- Jeg vil du skal fortelle meg så detaljert som mulig om skoletimen du hadde før du møtte her. Jeg vil du skal fortelle om det som skjedde, hva dere gjorde og hva dere sa til hverandre i løpet av skoletimen. Vi kan begynne å snakke om når det ringte inn til time, så beveger vi oss fremover gjennom timen, episode for episode, når du kom inn i klasserommet, når timen begynte, i resten av timen og til det ringte ut igjen. Jeg vil stille spørsmålet ”hvorfors” til situasjonene og hendelsene du beskriver og hva du syns om det som skjer og det som blir sagt for å få informasjon om hvordan du opplever situasjoner og hendelser og hvordan du opplever deg selv og andre i klasserommet. Vi skal snakke om forskjellige tema knyttet til situasjonene og hendelsene i klasserommet som kan ha betydning for din selv oppfattelse, selv følelse og skoleprestasjoner, som fag, forhold til lærer og andre elever, klassemiljø og personlighet. I tillegg til hendelsene i klasserommet skal vi komme litt inn på forhold utenfor skolen som kan ha betydning for din selv oppfattelse, som familie, venner og bosted.
- Jeg har med båndopptaker for at jeg skal få med mest mulig av det du forteller.
- Ingen svar er riktig eller feil. Det er eleven som er ekspert og som har fasiten.
- Ingenting av det du forteller blir fortalt videre til lærer, elever eller andre du kjenner.
- Anonymitet – Navn og alt som gjør at du kan bli gjenkjent blir endret.
- Si fra hvis du trenger en pause.
- Intervjuet kommer til å vare en time.



## **Bakgrunnsinformasjon**

Navn

Alder

Kjønn

Fødested

### Hendelsesforløp

Hva skjedde da det ringte inn til time?

Hva skjedde da du kom inn i klasserommet?

Hva skjedde da timen begynte?

Hva skjedde etter det?

Hva skjedde så?

Hva skjedde da timen var slutt?

Hva skjedde da det ringte ut?

Hva gjorde eller snakket du om?

Hva gjorde eller snakket læreren om?

Hva gjorde eller snakket de andre elevene om?

## **Tema**

### Klasseroms konteksten:

#### **Fag:**

- Hvilket fag hadde dere i denne timen?
- Hvordan liker du dette faget?
- Hva syns du om oppgavene du fikk i denne timen?
- Syns du oppgavene var utfordrende/Lette eller vanskelige?

#### **Undervisningsmetode:**

- Hvilken måte ble det jobbet på i denne timen?
- Hvordan liker du best å jobbe?
- På hvilken måte har undervisningsmetoden betydning for dine prestasjoner?
- Hvordan liker du diskusjons timer hvor det for eksempel diskuteres temaer?
- Kan alle si hva de mener?
- Er det noen som snakker mer enn andre? Får alle komme til ordet?

**Skoleprestasjoner:**

- Hva syns du om egne skoleprestasjoner i denne skoletimen?
- Hva syns eller sier læreren om hvordan du presterte i denne skoletimen?
- Hva syns de andre elevene om det du presterte i denne skoletimen?
- Har du gode karakterer på skolen?
- Er det noen fag du får gode karakterer i og andre fag du får dårlige karakterer i?
- Hva skal til for at du skal prestere bedre?
- Sier foreldrene dine noe om hva de syns om dine skoleprestasjoner?
- Hva sier de andre elevene om dine skoleprestasjoner?

**Personlighet:**

- Kan du fortelle om din opplevelse av hvem du er?
- Kan du fortelle om din opplevelse av hvem du er i klasserommet i denne timen?
- Hvordan tror du læreren vil beskrive deg som person?
- Hvordan tror du andre elever vil beskrive deg som person?
- Hvordan beskriver andre i familien deg som person?

**Relasjoner i klasserommet (lærer, andre elever, venner):**

- Hvor sitter du i klasserommet?
- Snakket du med lærer eller andre elever i løpet av skoletimen?
- Hvem snakker du med og hvem snakker de andre elevene med i klasserommet?
- Hvordan er forholdet mellom deg og lærer?
- Hvordan er forholdet mellom deg og de andre elevene?
- Har du venner i klasserommet?

**Miljøet i klasserommet:**

- Kan du fortelle hvordan det er å være elev i klassen din?
- Kan du fortelle om dine opplevelser av diskriminering eller forskjellsbehandling mellom lærer og elever i denne timen? På grunnlag av personlighet/ måten man er på eller måten man snakker på?
- Kan du fortelle hvordan det å være i en klasse med elever med forskjellig kulturell bakgrunn? Positive og negative opplevelser?
- Føler du at det er store forskjeller mellom elevene i klassen din?
- Hvordan benevner du deg selv og andre i klasserommet?
- Hvordan benevner andre elever og lærer deg?
- Føler du at du passer inn i klasseroms miljøet? På hvilken måte?
- Føler du stolthet over den du er i klasserommet?

- Føler man avstand til noen elever og mer tilknytning til andre elever i klassen?
- Kan du fortelle om din opplevelse av diskriminering eller forskjellsbehandling mellom lærer og elev i denne timen? På grunnlag av kulturell bakgrunn/ hudfarge og språk?
- Blir det feiret tradisjoner og høytider andre en de tradisjonelle norske?
- Har du erfaring med rasisme i klasserommet eller på skolen?
- Likte du deg i klasserommet i denne timen?
- Var det bråk og støy i klassen i denne timen?
- Føler du deg hjemme på skolen og at du kan være deg selv der, eller er det et fremmed sted i forhold til den du er?

### **Språk:**

- Hvilke språk kan du?
- Kan du beskrive hvordan elevene i klassen din snakker i timen?
- Kan du beskrive hvordan læreren deres snakker i timen?
- Kan du beskrive hvordan du snakker i timen?
- Hvilke forskjeller finnes i måten å snakke på i klassen din?
- Hvordan blir man oppfattet som person når man snakker på en bestemt måte?
- Gir noen måter å snakke på mer status enn andre måter å snakke på?
- Tror du måten du snakker på har betydning for om andre oppfatter deg som flink på skolen?
- Hvilke opplevelser og erfaringer har du med at måten man snakker på gjør at man blir behandlet på forskjellige måter?
- Snakker du på samme måten i alle situasjoner; hjemme, sammen blant venner og på skolen?
- Hvordan liker du best å snakke?

### **Forventninger:**

- Hvilke forventninger hadde du til deg selv i denne timen? Personlighet, hvordan du jobber og det du presterer?
- Hvilke forventninger hadde læreren til deg i denne timen?
- Hvilke forventninger hadde de andre elevene til deg i denne timen?
- Hvilke forventninger har foreldrene dine til deg i denne skole timen?

### **Avslutnings spørsmål til hendelser i klasserommet:**

- Skjedde det ellers noe spesielt i denne timen som du har lyst til å fortelle om?
- Skjedde det noe spesielt som har betydning for din selv oppfattelse og selv følelse?
- Skjedde det noe som du tror har betydning for dine skoleprestasjoner?

### Andre kontekster:

#### **Fritid:**

- Hva gjør du på fritiden din?

#### **Familie:**

- Hva gjør du når du sammen med familie?
- Har du søsken?
- Hva jobber foreldrene dine som?
- Er begge født i Norge og snakker norsk?
- Er du med på aktiviteter og tradisjoner som er knyttet til din etniske gruppe?

#### **Bosted:**

- Kan du fortelle hvordan du synes det er å bo der du bor?
- Hvor bor vennene dine?
- Hvordan er menneskene i nabolaget der du bor? Positive eller negative opplevelser?
- Føler du deg hjemme der du bor eller er det et fremmed sted i forhold til den du er?

#### **Venner:**

- Hvem er vennene dine?
- Har du mest venner fra egen etnisk gruppe eller fra andre etniske grupper også?
- Kan du fortelle hva du gjør sammen med vennene dine?

### **Forståelse for mulighetsstrukturer og en større sammenheng**

- Hvorfor har dere dette faget på skolen?
- Hva kan du bruke det til i fremtiden?
- Hvilken betydning har innholdet i dette faget for deg?
- Er innholdet i fagene på skolen fjernt fra det som er deg og din hverdag?
- Skal du bruke fagene du er best i til noe bestemt i fremtiden?
- Skal du fortsette på skole etter du er ferdig med ungdomsskolen?
- Hva har du lyst til å bli som voksen?
- Hvilken betydning har dine skoleprestasjoner for fremtiden din?
- Er skole viktig for deg? Er det andre ting som er viktigere?
- Hvilken betydning tror du konkurranse på arbeidsmarkedet og arbeidsgiveres holdninger har for muligheten til jobb søking og valg av yrke i fremtiden?
- Hvilken betydning har personligheten for valg av utdanning og fremtidig yrke?



## **Oppfølgingsspørsmål**

### Oppfølgingsspørsmål til hendelsesforløp:

Hva gjør eller sier du når han/hun/de...?

Hva gjør eller sier han/hun/de når du...?

Hva gjør eller sier de når han/hun/de...?

### Elevens forståelse av seg selv og det som foregår:

Hvorfor det da?

Er det alltid slik?

Hvordan ble det slik som det er nå?

Hvem bestemmer at det skal være slik?

Hva skjer hvis dere ikke gjør det dere skal?

### Elevens vurdering av det som foregår:

Hva syns du om det?

Hva var dine reaksjoner og opplevelser? (Følelser og tanker; Glad/Trist/Spennende/Sint/Sur).

Hva syns lærer om det?

Hva syns andre om det?

Hva ville du helst ha gjort?

Hvordan synes du at det skulle ha vært?

### Oppfordring til mer informasjon:

Kan du si mer om...?

Fortell om...

Hva mener du med...?

Har du noen konkrete eksempler på...?

### Elevenes egne tolkninger og validering av sine svar i forhold til oppgavens problemstilling:

Betyr det at du...? Forstår jeg deg riktig når jeg oppfatter...? Er dette den du er?

Hvilken betydning har dette for din oppfattelse av deg selv? (Positive / Negative).

Hvilken betydning har dette for dine skoleprestasjoner og karakterer?



Herbjørg Larsen  
Olav M. Troviksvei 50 H0104  
0864 OSLO

Skole  
V/Rektor

OSLO

Oslo, 11. januar 2008

## INTERVJUUNDERSØKELSE OM ELEVENES OPPLEVELSER AV SITUASJONER MED KOMMUNIKASJON I KLASSEROMMET OG BETYDNINGEN DET HAR FOR DERES SELVOPPFATTELSE OG SKOLEPRESTASJONER

Mange tror at undervisning som bekrefter elevenes opplevelse av hvem de er, vil føre til bedre skoleprestasjoner. Nå holder jeg på med master oppgaven i psykologi, og ønsker å gjøre en intervjuundersøkelse om hvordan hendelser i klasserommet kan være med på å forme ungdomsskole elevers oppfattelse av hvem de er og av egne skoleprestasjoner. I forbindelse med dette tillater jeg meg å søke om å få komme i kontakt med informanter i 10. klasse ved deres skole.

### ***Beskrivelse av undersøkelsen***

Ungdomsalderen er den perioden av livet hvor mange prøver å finne svar på spørsmålet ”hvem er jeg”? Mange hevder at undervisningssituasjoner som bekrefter elevenes selvoppfattelse og selvfølelse, vil føre til bedre skoleprestasjoner. Hensikten med denne undersøkelsen er å få mer informasjon om hva elevene selv tenker om slike sammenhenger. Jeg vil prøve å få en større forståelse for elevenes egne opplevelser av hvordan deres selvoppfattelse dannes i undervisningssituasjoner og deres oppfattelse av hvilken betydning det har for deres skoleprestasjoner.

I dag har mange klasser elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn, og jeg ønsker spesielt å undersøke hvordan elevene i en slik klasse tenker rundt sammenhenger mellom selvoppfattelse og skoleprestasjoner. Jeg ønsker i den forbindelse å intervju 10 – 20 elever i en flerkulturell klasse.

Intervjuet vil foregå som en samtale mellom meg og eleven. I intervjuet vil jeg stille spørsmål om kommunikasjon mellom lærere og elever og om kommunikasjonen mellom elevene. Jeg vil stille eleven noen åpne spørsmål om deres opplevelser av det som skjer i løpet av en skoletime, hva elevene og læreren gjør i klasserommet i løpet av en skoletime og hvorfor. Jeg vil stille spørsmål om hvordan elevene opplever at disse hendelsene har betydning for deres selvoppfattelse og følelse av å prestere på skolen. Ved å finne ut hva elevene selv mener og tenker kan man få større forståelse for hvordan elevene danner en oppfattelse av hvem de er, hvem de ønsker å være og hvem de er på vei til å bli.

### ***Hva ber jeg skolen om å bidra med?***

Jeg vil be skolen om å levere ut informasjonsskriv til elevene (Vedlegg) for å finne ut om elevene har interesse for å delta i undersøkelsen. Hvis det er ønskelig kan jeg komme og informere elevene selv. Hvis det er nødvendig kan orienteringen til foreldre/elever oversettes til andre språk. Elever som har interesse for å delta i undersøkelsen, må levere informasjonsbrev til foreldrene (Vedlegg) og innhente samtykke fra foreldrene (Vedlegg). Elevene må ta med underskrevet informert samtykke erklæring til intervjuet. Intervjuet vil primært foregå i skoletiden, men hvis elevene og skolen foretrekker det kan de gjennomføres etter skoletid. Det er ønskelig å låne et egnet rom på skolen til intervjuene. Det er ikke nødvendig med konfidensielle eller andre opplysninger om elevene fra skolen.

### ***Etiske vurderinger og rapportering av resultatene***

Jeg skal innhente intervjupersonenes informerte samtykke. Det vil si at elevene informeres om undersøkelsen og det inngås avtale om frivillig deltakelse med rett til å trekke seg når som helst. Det sikres konfidensialitet i undersøkelsen, og data som kan identifisere elevene vil ikke bli rapportert. Deltakerne anonymiseres ved å endre navn og identifiserbare trekk i oppgaven. Navn og alle opplysninger som kan identifisere eleven slettes ved prosjektets slutt. En intervjusituasjon består av et emosjonelt tillitsforhold, og kan være en positiv opplevelse hvor elevene får snakke om et tema som opptar dem. Spørsmålene som stilles skal ikke krenke intervjupersonenes verdighet. Intervjuene tas opp på båndopptaker, men vil bli slettet så snart intervjuene er skrevet ned. De skriftlige intervjuene vil slettes etter at de er blitt analysert og tolket.

Masteroppgaven vil være ferdig 2. mai 2008. Hvis elevene og lærerne ønsker det, kan jeg komme til skolen og informere om resultatene i undersøkelsen når oppgaven *er ferdig*.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene så snart som mulig. På forhånd takk!

Med vennlig hilsen  
Psykologistudent  
Herbjørg Larsen

Jeg kan kontaktes på tlf: 92809978 eller epost: [herbjorl@student.sv.uio.no](mailto:herbjorl@student.sv.uio.no)  
Faglig veileder: Professor Astri Heen Wold, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Tlf: 22845166/90838789

Vedlegg: Informasjonsbrev til elever og foreldre, intervjuguide og informert samtykke erklæring.

## **Informasjonsbrev til elevene og foreldrene.**

### **SELVOPPFATTELSE OG SKOLEPRESTASJONER**

I ungdomsalderen tenker mange ofte på spørsmålet ”Hvem er jeg”?

Mange tror at undervisning som bekrefter elevenes opplevelse av hvem de er, vil føre til bedre skoleprestasjoner. Nå holder jeg på med master oppgaven, og skal gjøre en intervjuundersøkelse hvor hensikten er å finne ut hvordan hendelser i klasserommet er med på å forme ungdomsskole elevers oppfattelse av hvem de er og oppfattelser av egne skoleprestasjoner. Jeg ønsker i den forbindelse å intervju 10-20 elever i en flerkulturell klasse.

Intervjuet vil foregå som en samtale mellom meg og eleven. I intervjuet vil jeg stille spørsmål om kommunikasjon mellom lærere og elever og om kommunikasjonen mellom elevene. Jeg vil stille eleven noen åpne spørsmål om deres opplevelser av det skjer i løpet av en skoletime, hva elevene og læreren gjør i klasserommet i løpet av en skoletime og hvorfor. Jeg vil stille spørsmål om hvordan elevene opplever at disse hendelsene har betydning for deres selvoppfattelse og følelse av å prestere på skolen.

Intervjuet blir tatt opp på lydbånd og vil bli skrevet ut etterpå. Lydbåndene vil bli slettet så snart de er skrevet ut. Det skriftlige materialet vil slettes når jeg er ferdig med oppgaven. Navn og alle opplysninger som kan identifisere eleven anonymiseres og slettes ved prosjektets slutt. Før deltakelse må foreldrene skrive under på avtale om ”informert samtykke”. Det skrives da under på at denne informasjonen, om undersøkelsen er blitt lest og at elevene deltar frivillig og er klar over at de kan trekke seg fra avtalen når som helst. Underskrevet informert samtykke erklæring tas med når eleven møter til intervju. Det er inngått avtale med skolen om tillatelse til å gjennomføre intervjuet. Intervjuet vil foregå på et av rommene ved skolen og hvert intervju vil vare omtrent en time.

Erfaringer fra lignende intervjuundersøkelser har vist at dette kan være en positiv opplevelse hvor elevene får snakke om et tema som interesserer dem.

Med vennlig hilsen  
Psykologistudent  
Herbjørg Larsen

Jeg kan kontaktes på tlf: 92809978 eller epost: [herbjorl@student.sv.uio.no](mailto:herbjorl@student.sv.uio.no)  
Faglig veileder: Professor Astri Heen Wold, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Tlf: 22845166/90838789

## *Selvoppfattelse og Skoleprestasjoner*

*Ungdomsskole elevers opplevelser av hvordan deres selvoppfattelse og oppfattelse av egne skoleprestasjoner dannes i relasjoner i klasserommet.*

### SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg samtykker herved i å delta i undersøkelsen og å svare på spørsmålene i intervjuet.

Jeg har lest informasjon om studien og vet at deltakelse er basert på frivillig, informert samtykke med rett til å trekke meg fra studien når som helst.

Elevers navn.....

Skole.....Klasse.....

Signatur foresatte.....Dato.....